

Atividades de mediação linguística no ensino de línguas (língua materna e língua estrangeira)

Rita de Carvalho

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino
de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
no Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol)
nos Ensinos Básico e Secundário**

abril de 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos
Básico e Secundário realizado sob a orientação científica das professoras
Antónia Coutinho e Neus Lagunas

Agradecimentos

Agradecer é sempre difícil, pela seleção que implica. Um verdadeiro agradecimento teria tanta gente lá dentro, que não caberia numa página... De qualquer das formas, sei que sou o resultado de quem fez de mim o que sou, e por isso terei de agradecer, em primeiro lugar, a Deus, à minha família e aos meus amigos.

Obrigada, mãe, por me fazeres existir. E por me leres sempre uma história antes de ir dormir, até que pudesse ser eu a fazê-lo, impreterivelmente, todas as noites. Porque tenho uma família maravilhosa e “à ribatejana”, para que não me esqueça de ninguém, quero agradecer aos meus pais, irmão, avós, tios e primos (dos variados graus).

Obrigada a todos a quem eu tenho o prazer de chamar *amigos*, sejam de sempre ou de recentemente, todos, no entanto, para sempre. Eles saberão quem são – e a beleza da amizade está exatamente aí.

Quero agradecer às minhas orientadoras de Relatório de Estágio, professoras Antónia Coutinho e Neus Lagunas, que apostaram em mim e estiveram sempre do meu lado com muita paciência e dedicação.

Obviamente, não posso também deixar de agradecer às duas pessoas que, derradeiramente, tornaram tudo possível: os meus orientadores de estágio, Isabel Costa e José Luís Cordeiro. Aqueles que me acolheram pela bondade de quem ajuda o outro sem esperar nada em troca. Ensinarão-me e guiaram-me nos meus primeiros passos, ampararam-me quedas, protegeram-me, desafiaram-me e foram verdadeiros modelos, cada um à sua maneira, mas completando-se perfeitamente. Guardarei no coração o que fizeram por mim porque o que serei como docente terá sempre uma grande parte de vós. Ensinarão-me, não com palavras, mas com exemplos vivos, o que é ser um *bom* professor, alguém apaixonado pelo que faz, alguém que se dá a cada dia, se reinventa e se afirma.

Por fim, e porque os últimos são os primeiros, quero agradecer aos meus alunos, ao meu 9ºA e ao meu 8ºA - em última análise tudo é sempre por vocês e para vocês. Obrigada por terem sido as minhas cobaias, não no sentido negativo do termo, mas no sentido de primeiro amor, aquele que não se esquece nunca porque nos deu tanto. Orgulho-me muito de ter podido ser vossa professora.

Resumo

Neste relatório de estágio trabalha-se a mediação, tanto oral como escrita, como atividade linguística (designação adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR) a par com as compreensão, expressão e interação orais e escritas. Esta atividade linguística (na designação tradicional portuguesa, esta *competência*), introduzida no QECR no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, está efetivamente presente no ensino-aprendizagem de uma língua materna. Será, portanto, objetivo deste relatório mostrar a relevância da aplicação de atividades de mediação linguística, tanto no ensino-aprendizagem do espanhol língua estrangeira, como também no ensino-aprendizagem do português língua materna.

Este relatório basear-se-á na Prática de Ensino Supervisionada nas disciplinas de Português e Espanhol. Deste modo, reflexionar-se-á sobre as diferentes atividades de mediação, a sua pertinência, relevância, utilidade e, inclusivamente, apresentar-se-á uma variedade de atividades para a sala de aula que foram postas em prática e que são sustentadas na fundamentação teórica. Desta forma se confirma e legitima a necessidade de introduzir a mediação de forma mais real na sala de aula e de praticá-la de maneira mais efetiva para que o aluno seja capaz de mediar, ou seja, para que o aluno ative a sua competência mediadora.

Palavras-chave: competência mediadora; mediação linguística; atividades linguísticas; ensino-aprendizagem

Resumen

En este informe se trabaja la mediación, oral y escrita, como actividad de la lengua (designación del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas – MECR) al nivel de las comprensión, expresión e interacción orales y escritas. Esta actividad de la lengua (en la designación tradicional española, esta *destreza*), introducida en el MECR en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, está presente en la enseñanza-aprendizaje de una lengua materna. Será, por tanto, objetivo de este trabajo demostrar la relevancia de la aplicación de actividades de mediación lingüística en la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera así como en la enseñanza-aprendizaje del portugués lengua materna.

Este trabajo se basará en la Práctica de Enseñanza Supervisionada en las asignaturas de portugués y español. De este modo se reflexionará sobre las diferentes actividades de mediación, su pertinencia, relevancia, utilidad, e, incluso, se presentará un conjunto de actividades para la clase que han estado presentes en la práctica docente y que se apoyan en la fundamentación teórica. De esta forma se confirma y legitima la necesidad de introducir la mediación de forma más real en el aula y de practicarla de forma más efectiva para que el alumno sea capaz de mediar, o sea, para que el alumno active su competencia mediadora.

Palabras-llave: competencia mediadora; mediación lingüística; actividades lingüísticas; enseñanza-aprendizaje

Índice

	Pág.
I- Introdução.....	1
II- Enquadramento Institucional.....	4
1. Breve caracterização da escola.....	4
2. Caracterização das turmas.....	5
III- Enquadramento Teórico.....	6
1. Mediação: competência ou atividade linguística?.....	6
2. Tipos de mediação e respetivas atividades.....	9
3. A competência mediadora.....	13
4. A mediação entre interlocutores: o <i>eu</i> e o <i>me</i>	15
5. Mediação como atividade da <i>língua</i> , estrangeira e materna.....	17
6. O estado da arte e algumas reflexões.....	23
IV- Prática de Ensino Supervisionado (PES).....	26
1. A mediação nas aulas de espanhol.....	27
• A mediação nas atividades extracurriculares.....	31
2. A mediação nas aulas de português.....	33
• A mediação nas atividades extracurriculares.....	41
V- Conclusão.....	43
VI- Bibliografia.....	46
VII- Anexos ¹	51
<u>PES em Espanhol</u>	
Anexo 1 – “La Biografía”.....	53
- Aula 1.....	53
- Aula 2.....	55
Anexo 2 – “Las Noticias”.....	61
- Aula 1.....	61
- Aula 2.....	65
- Aula 3.....	69
- Aula 4.....	72
Anexo 3 – “Instrucciones y turismo en España”.....	73
- Aula 2.....	73
- Aula 3.....	76
- Aula 4.....	80

¹ Este é o índice dos anexos em suporte de papel. Em geral, a cada anexo corresponde uma unidade didática. A versão mais completa dos anexos, em CD, terá o seu próprio índice que respeita a mesma numeração, do anexo 1 ao 9. Encontrar-se-á nesse suporte digital uma maior quantidade de materiais, nomeadamente a planificação de cada aula e a avaliação de cada unidade didática.

Anexo 4 – “Adjetivos y estereotipos”.....	81
- Aula 1	
• Parte A.....	81
• Parte B.....	86
Anexo 5 – Atividades extracurriculares.....	89
<u>PES em Português</u>	
Anexo 6 – “A ‘Palavra Mágica’ e os processos fonológicos”.....	94
- Aula 1.....	94
Anexo 7 – <i>O Auto da Barca do Inferno</i>	96
- Aula 1.....	96
- Aula 2.....	99
- Aula 4.....	104
Anexo 8 – “O Resumo”.....	105
- Aula 1	
• Parte A.....	105
• Parte B.....	107
- Aula 2	
• Parte A.....	112
• Parte B.....	115
- Aula 3	
• Parte A.....	118
• Parte B.....	120
Anexo 9 – Atividades extracurriculares.....	121
• Atividade do dia do livro.....	121
• Atividade da semana das línguas.....	124

I- Introdução

A escolha do tema deste Relatório de Estágio teve razões de vários tipos, âmbitos que serão importantes de realçar, não só por justificarem o trabalho que se apresenta de seguida, como também por permitirem entender alguns contornos dos percursos tomados.

Em primeiro lugar havia que se ser realista, considerar a pragmática inerente à questão. Antes dos interesses pessoais havia que ter em conta que este era um Mestrado em Ensino com uma componente não letiva que implicava dois fatores a ter em consideração: o facto de o tema ter de ser comum às duas línguas e o facto de o tema ter de ser posto em prática com turmas que nos seriam atribuídas - realidades e contextos que ainda viriam a ser definidos. Ou seja, as “atividades de mediação linguística” (ou qualquer outro tema) teriam de ser exequíveis em aulas de português língua materna e de espanhol língua estrangeira, aulas essas que implicariam um trabalho com turmas que poderiam ir do 7º ao 12º ano em cada disciplina.

Obviamente, a efetivação do tema só poderia ser feita depois de conhecer as turmas com que se trabalharia, assim como os respetivos orientadores de estágio. Se se desse o caso de existir a atribuição de um 7º ano, nível A1 de espanhol e um 12º ano de português língua materna, certamente a escolha do tema seria mais complexa, face a uma tal disparidade de níveis de proficiência na língua de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, e reunidas as condições práticas para a escolha do tema, havia que considerar a seleção de um tema pertinente, que trouxesse algo de novo, de original, nem que fosse pelo ângulo adotado. De que serviria dizer tudo o que já foi dito ou fazer apenas o que já foi feito? Há que perguntar “por que não?”, lançar alguns desafios e enfrentar outros tantos. Só assim pode haver uma contribuição para a área científica em questão: fazendo novas perguntas, mesmo que as respostas não cheguem imediatamente. Tem de se estranhar para que se possa entranhar (já dizia Fernando Pessoa).

Em terceiro lugar, a escolha do tema foi motivada por uma observação em duas frentes distintas. Por um lado, houve a constatação da ausência de trabalho específico sobre a mediação linguística nas aulas de espanhol como língua estrangeira. A verdade é que, apesar das diretivas europeias consagrarem esta atividade da língua ao mesmo nível da compreensão, produção e interação, o texto do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas tem, por si, algumas lacunas no que diz respeito à mediação escrita e oral.

Esta evidência justificaria o tratamento do tema do ponto de vista do ensino de uma língua estrangeira.

Por outro lado, houve a verificação de que existiam atividades de mediação previstas nos programas de português, normal e generalizadamente aplicadas nas aulas de português língua materna sem que essas atividades fossem consideradas mediação. Se no primeiro caso a mediação era reconhecida, mas subalternizada, neste caso a mediação existia, era trabalhada, sem que, no entanto, houvesse uma intenção explícita de o fazer.

Daqui se retiram dois objetivos deste trabalho: reforçar a importância de trabalhar a mediação nas aulas de espanhol e pôr em evidência o trabalho de mediação nas aulas de português. Se o primeiro teria um enquadramento teórico já instituído, aceite e consagrado, o segundo objetivo iria requerer uma argumentação que justificasse os fundamentos teóricos. Em qualquer dos casos, a teoria teria que se refletir na prática, e daí haver a necessidade de organizar a exposição dos vários aspetos que devem compor um Relatório de Estágio.

Este trabalho foi, assim, organizado em três grandes partes. Na primeira parte, a do enquadramento institucional (que corresponde ao capítulo II), procurou-se caracterizar a escola em que a Prática de Ensino Supervisionada teve lugar, assim como as turmas com as quais houve um trabalho mais direto. Desta forma se descreve o ambiente físico e humano que envolveu grande parte da componente não letiva, contextualizando e realçando aspetos que podem ter sido determinantes nas escolhas teóricas e práticas, principalmente no que diz respeito aos materiais e correspondentes planificações de aulas e unidades didáticas (encontrados nos anexos).

Em seguida, e antes de passar aos exemplos práticos, é imprescindível delinear o enquadramento teórico que motivou todos os materiais, que os esclarece, os justifica e lhe dá sentido. O terceiro capítulo pretende então justificar o tema e problematizar as questões que lhes estão subjacentes. Assim sendo, começar-se-á por especificar o sentido da palavra “mediação”, o âmbito em que é usada e o seu conceito. Posto isto, poder-se-á categorizar as atividades de mediação com o objetivo de demonstrar a sua abrangência.

No ponto seguinte encontrar-se-á a introdução de um novo conceito, o de *competência mediadora*, aquela que, pertencendo à competência comunicativa, se visa desenvolver com as atividades de mediação. Desta forma se justifica a pertinência do desenvolvimento destas atividades na didática das línguas.

Porque as atividades de mediação linguística são aqui apresentadas como merecedoras de um lugar ativo tanto em aulas de língua estrangeira como em aulas de língua materna, e uma vez que este conceito ainda não tinha sido desenvolvido no âmbito da didática de uma língua materna, torna-se necessário que no capítulo teórico exista uma justificação da abrangência da aplicação do conceito. Assim, e partindo tanto do conceito de *atividade mediatizante* de Vygotsky, como de exemplos concretos que podem ser encontrados nos próprios programas curriculares vigentes, se fundamenta a necessidade de desenvolver a competência mediadora nas aulas de língua, em geral.

No final do capítulo teórico, é feita uma reflexão acerca do estado da arte, retirando-se algumas conclusões do que já foi feito sobre o tema, e também sobre os caminhos que ainda faltam seguir - como diria Clara de Arriba (2003), sobre o quão vazio está ainda o recipiente que é a atividade da língua “mediação”.

No capítulo IV concretiza-se a parte prática deste trabalho, a descrição das atividades realizadas na prática de ensino supervisionada, parte fulcral da componente não letiva que constitui o mestrado em ensino. Este capítulo tem, assim, estreitas ligações com o enquadramento institucional (que o contextualiza), com o enquadramento teórico (que o fundamenta) e com os anexos¹ (que exemplificam o que é descrito). Está dividido por sua vez em duas grandes partes que correspondem às duas disciplinas que foram lecionadas durante o estágio.

É neste capítulo que se encontrarão as atividades de mediação linguística que motivaram o tema deste Relatório de Estágio e que dão conta do trabalho que foi feito no terreno, com alunos e turmas reais e em situações efetivas de ensino-aprendizagem. É importante referir que não consta deste capítulo, nem dos anexos, *todo* o trabalho desenvolvido durante o estágio. Houve uma seleção dos materiais que teriam uma relação mais direta com o tema, para que houvesse uma harmonia entre o que teoricamente se defende e a prática correspondente. Pretende-se que haja coerência e interdependência entre as várias partes que compõem esta dissertação, havendo um caminho que culminará nas reflexões que poderão ser encontradas na conclusão.

¹ Os anexos têm uma versão mais completa em CD, com todas as planificações das aulas em que foram desenvolvidas as atividades de mediação mencionadas e as avaliações de cada unidade didática. Em papel estão sobretudo os materiais usados nas aulas, aqueles que sejam indispensáveis para a compreensão da descrição das atividades.

II- Enquadramento institucional

1- Breve caracterização da escola

A Prática de Ensino Supervisionada (de agora em diante, PES), na qual este relatório se baseia, foi realizada na escola sede do Agrupamento de Escolas de José Relvas. A Escola Básica 2, 3 e Secundária de José Relvas localiza-se no concelho de Alpiarça, distrito de Santarém, na região do Ribatejo. Esta instituição serve, assim, um concelho de aproximadamente 8024 habitantes, com uma taxa de analfabetismo ainda superior à média nacional e com um grande peso do setor primário na dinâmica social. No entanto, por outro lado, a instituição apresenta taxas de transição/conclusão do ensino secundário superiores à média regional e à média nacional.

O Agrupamento, constituído pela escola sede e ainda por três escolas do 1º Ciclo e quatro jardins-de-infância, tem um total de 947 alunos, dos quais aproximadamente 479 frequentam a escola em que foi realizada a PES. A escola sede reúne então 2º e 3º ciclos, ensino secundário e também ensino profissional, tendo a construção cerca de trinta anos e possuindo quatro edifícios: blocos A, B e C e o mais recente bloco D. Inclui nas suas instalações um refeitório, uma biblioteca escolar e um pavilhão gimnodesportivo inaugurado há cinco anos. Marcas mais “tradicionais” (como é o caso dos quadros pretos a giz) coexistem com inovação e novas tecnologias, uma vez que em praticamente todas as salas de aula existe um computador com projetor e tela. Há também um auditório com equipamento de som e quadro interativo. Ainda assim, a proporção de alunos por computador com internet é de 12,0 no 3º ciclo e de 17,0 no Ensino Secundário.

Nesta escola, com cerca de 100 professores, é dado grande destaque às atividades extracurriculares, em particular na área do desporto e da leitura (a Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas é, inclusivamente, uma “Escola a Ler+”) que envolvem toda a comunidade escolar e nas quais grande parte dos alunos participa.

2- Caracterização das turmas

Uma vez que a PES se centrou no ensino de duas línguas distintas, são duas as turmas em que se concentraram as aulas lecionadas no âmbito do estágio: na disciplina de Português, o 9ºA, na disciplina de Espanhol, o 8ºA. Os critérios da atribuição das

turmas estiveram relacionados com interesses do professor titular e também da estagiária, assim como questões relacionadas com a compatibilidade de horários. Apesar da proximidade em termos de idades dos alunos de ambas as turmas, e de ambas pertencerem ao 3º ciclo, há que frisar que o 8º ano apenas frequentava o nível II da língua estrangeira, que corresponderá ao A2.1 no Quadro Europeu de Referência para as Línguas.

O 9º A tem 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. A maioria estuda na mesma turma pelo menos desde o 7º ano (mantendo até alguns professores, como é o caso do professor titular) e apenas um aluno repetira um ano. Em geral são estudantes sem dificuldades financeiras, uma vez que apenas 7 têm algum subsídio, e com pais presentes na sua atividade escolar. É uma turma sem problemas de comportamento e com bom aproveitamento escolar. Os encarregados de educação têm na sua maioria níveis escolares elevados havendo, inclusive, dois deles doutorados.

O 8º A tem 27 alunos (teria 30, no entanto, 3 deles não têm a disciplina de espanhol), 18 do sexo feminino e 9 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. A maioria também já estava integrada na mesma turma anteriormente ainda que três alunas já tivessem repetido um ou dois anos. Em geral são alunos sem grandes dificuldades financeiras uma vez que apenas 6 têm algum subsídio e com encarregados de educação atentos ao desempenho escolar dos seus filhos. Em geral o aproveitamento escolar também é positivo, ainda que sejam prejudicados por apresentarem alguns problemas de comportamento em sala de aula. Alguns encarregados de educação apresentam níveis escolares elevados, ainda que existam 15 que têm no máximo o 9º ano.

No que diz respeito aos horários, todas as aulas do 9ºA de português se localizavam no período da manhã, ao passo que uma das aulas de espanhol do 8ºA era lecionada no último tempo da tarde. Sem dúvida este facto também influenciou no comportamento dos alunos e na sua postura em sala de aula.

III- Enquadramento Teórico

1- Mediação: Competência ou atividade linguística?

A palavra “mediação” é, antes de mais, uma palavra com sentido ambíguo. Se recorrermos a um normal dicionário ela é-nos definida como “1. Ato ou efeito de mediar. 2. Intervenção. 3. Momento de culminação de um astro. 4. Cada uma das duas partes em que se divide um salmo ou um versículo.” (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível *online*). Se recorrermos a um dicionário especializado, o *Diccionario de términos clave de ELE* (disponível *online* no site do Instituto Cervantes), na entrada “mediação” encontramos uma remissão para o conceito de “Interaccionismo social”, cujas teorias fazem uso do termo, mas num sentido diferente daquele que será aqui utilizado. E outros contextos poderiam ser enumerados exemplificando os vários sentidos que a palavra “mediação” adota: mediação de conflitos, o professor como agente de mediação, mediação familiar, mediação imobiliária etc.

Em que sentido então é aqui usada a palavra “mediação”? A mediação linguística como aqui é entendida é introduzida em 2001 pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, um documento do Conselho da Europa (denominado de agora em diante pela sigla QECR), nos seguintes termos:

*A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias **atividades linguísticas**, incluindo a **recepção**, a **produção**, a **interação** ou a **mediação** (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (QECR, 2001: 35)*

Ou seja, ao que entendemos por compreensão e produção orais e escritas acrescentar-se-ia a interação e a mediação orais e escritas, estando as oito ao mesmo nível por todas serem *atividades linguísticas*. Surgem aqui as questões de terminologia que devem ser desde já esclarecidas para evitar perturbações na clareza da exposição.

Há muito que na tradição portuguesa compreensão e produção orais e escritas são denominadas *competências*. Esta opção está presente em todos os programas de português de ensino básico (programa de 1991 – usado na PES – e programa de 2009) e de ensino secundário e, até, no programa de espanhol de 3º ciclo. Deste modo, e a título de exemplo,

pode ler-se no Programa de Português de 10º, 11º e 12º anos (que é do mesmo ano do QECR):

Este programa pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, instituídas como competências nucleares desta disciplina. (pág. 4)

Pode ler-se também no programa de Português do Ensino Básico de 2009 (portanto, posterior ao QECR):

As competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do oral e a expressão oral; as competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. (pág. 15)

E, no Programa de Espanhol – portanto, do ensino de uma língua estrangeira (LE)², apesar de anteriormente se ter utilizado o termo “domínio” (veja-se a pág.11), encontra-se a dada altura:

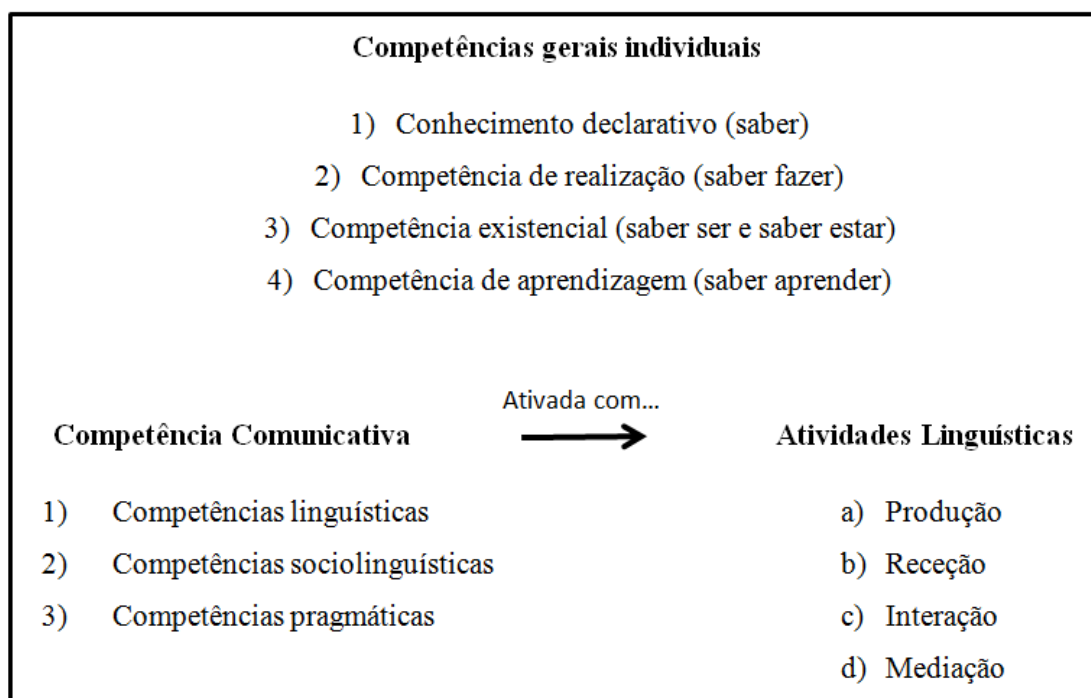
A lista que se segue inclui alguns dos instrumentos que se podem utilizar para a avaliação de competências de compreensão oral e escrita e de expressão oral e escrita. (pág. 34)

Outro exemplo poderia ser encontrado numa obra que é considerada um documento de apoio aos programas: *A Língua Materna na Educação Básica*. Neste texto, numa nota de rodapé, as autoras veem-se na necessidade de explicar a aceção do termo: “No presente estudo, ‘competência’ designa um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal” (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997: 12).

Tem sido então coerente a opção pelo termo “competência”, seja em documentos anteriores ou posteriores ao QECR, seja do ponto de vista do ensino-aprendizagem de uma língua materna (LM) ou de uma LE. Segundo esta abordagem, a mediação seria uma *competência*. Pelo contrário, na tradição espanhola, o termo mais comum seria o de “destreza” que tem sido substituído, depois da publicação do QECR, pela designação “actividades de la lengua”.

² Adota-se aqui a designação “língua estrangeira” e não “língua segunda” no que diz respeito ao contexto específico de ensino-aprendizagem do espanhol em Portugal por se entender que esta língua, na maior parte dos casos, se cinge ao contexto de sala de aula. Segue-se, assim, a posição de Karen Pupp Spinassé: “Para o domínio de uma segunda língua é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (...) Do contrário, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não se estabelece um contacto tão grande ou tão intenso com a mesma.” (Pupp Spinassé, 2006: 6).

Segundo o entendimento expresso neste documento do Conselho da Europa, a competência linguística e comunicativa do aprendente de uma língua ativa-se através das atividades linguísticas (De Arriba & Cantero, 2004: 11) que, por sua vez, se concretizam em diversas estratégias. De acordo com o que temos no QECR, a organização de conceitos seria então feita da seguinte forma:



Esquema 1 - Organização de competências e atividades linguísticas segundo o QECR

Neste trabalho optar-se-á pela designação que consta no QECR, *atividades linguísticas*, uma vez que permite uma melhor distinção entre estas e as competências gerais individuais, e entre aquelas e a competência comunicativa (com as respetivas subcompetências)³. A mediação é, assim, uma atividade linguística ao nível de todas as outras, introduzida por um documento que rege o ensino de línguas estrangeiras, mas podendo-se estender ao ensino-aprendizagem de uma língua materna. Essa discussão será aprofundada mais tarde.

³ Veja-se a interessante posição de Jean-Paul Bronckart que a propósito de uma discussão sobre a pertinência da noção de “competência” (ainda que não esteja a usar o termo como sinónimo de “atividades linguísticas”) se confessa nos seguintes termos: “Habréis deducido que no soy un gran partidario de la noción de competencia, porque su definición es fluctuante (...) y porque genera más confusión que claridad en los necesarios debates pedagógicos” (Bronckart 2008: 9).

2- Tipos de mediação e respetivas atividades

Que especificidade tem então a mediação linguística para que seja uma atividade linguística independente? Diz-nos o QECR que existem casos em que o utilizador da língua

atua como um canal de comunicação (muitas vezes, mas não necessariamente, em línguas diferentes) entre duas ou mais pessoas que, por qualquer razão, não podem comunicar diretamente. Este processo, a mediação, pode ser ou não interativo. (QECR 2001: 89 – sublinhado nosso)

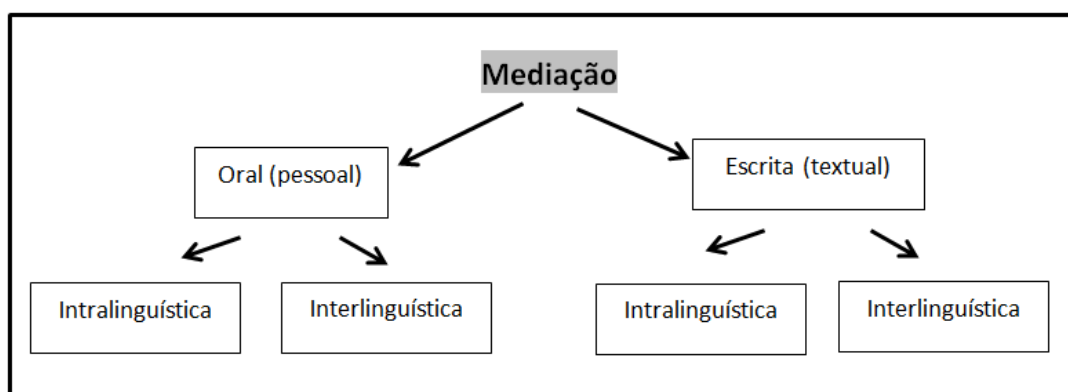
E acrescenta ainda que:

Nas atividades de mediação, o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. (QECR, 2001: 129 – sublinhado nosso)

As partes sublinhadas destacam uma ideia comum que convém ser tida em conta, uma vez que desmistifica uma ideia generalizada que associa a mediação apenas a uma atividade de tradução: o facto de poder haver mediação dentro da mesma língua. Segundo Cantero e De Arriba (2004) esta seria a chamada “mediação intralinguística” que se oporia à “mediação interlinguística”. Estes autores fazem ainda mais uma distinção importante por acarretar “profundas implicaciones discursivas, lingüísticas y estratégicas” (Cantero & De Arriba, 2004: 6); uma distinção entre mediação pessoal (oral) e mediação textual (escrita).

Así, la mediación oral es una auténtica mediación entre interlocutores y, más allá de una mera “traducción oral”, la mediación entre personas implica relacionar, adaptar y, sobre todo, negociar la mutua comprensión de significados e intenciones; por el contrario, la mediación escrita es una operación exclusivamente textual, en la que la “traducción”, el “resumen” o la “explicación” del texto genera un nuevo texto. (idem)

Seguir-se-á neste estudo a proposta destes autores tentando sempre localizar cada atividade de mediação no seu tipo, de acordo com o seguinte esquema:



Esquema 2 – Tipos de mediação linguística

No QECR encontramos uma lista de atividades de mediação oral e outra de atividades de mediação escrita. Propostas organizadas da mesma forma encontramos em Cantero & De Arriba (2004), com a diferença de que estes autores optaram por designar estas atividades específicas de *microhabilidades*. No QCER as atividades de mediação oral acabam por girar em torno dos vários tipos de interpretação (simultânea, consecutiva e informal), ao passo que as propostas de mediação escrita se centram na tradução (exata e literária), no resumo e na paráfrase. Francisco Cantero e Clara De Arriba (2004) vão mais longe e propõem uma grande diversidade de atividades. Veja-se abaixo a comparação entre as duas propostas:

Mediação Oral		Mediação Escrita		
Propostas no QECR (2001: 129)	Tipo	Exemplos propostos	Tipo	Exemplos propostos
	<u>Interpretação simultânea</u>	conferências; reuniões; discursos formais	<u>Tradução exata</u>	de contratos, textos legais e textos científicos
	<u>Interpretação consecutiva</u>	discursos de abertura/boas- vindas, visitas guiadas	<u>Tradução literária</u>	romances, teatro, poesia, libretos
	<u>Interpretação informal</u>	- de visitantes estrangeiros ao nosso país; - de falantes nativos no estrangeiro;	<u>Resumo principal</u> <u>Paráfrase</u>	artigos de jornais e de revistas textos especializados para não especialistas

**Propostas
em
CANTERO
& DE
ARRIBA
(2004:
9,10)⁴**

- em situações e transacionais para amigos, família, clientes, convidados e estrangeiros;
- de cartazes, ementas, avisos.

Tipo	Explicação proposta	Tipo	Explicação proposta
<u>Resumir/ Sintetizar</u>	<i>Explicar lo esencial de un discurso, con el fin de que nuestro interlocutor pueda entenderlo, sin necesidad de entrar en pormenores ni detalles.</i>	<u>Resumir/ Sintetizar</u>	<i>Hacer el resumen de un texto, conservando solo los elementos necesarios para la comprensión del sentido y eliminando todo lo circunstancial o accesorio.</i>
<u>Parafrasear</u>	<i>Reformular para nuestro interlocutor las palabras de un tercero, de un modo que le resulte cercano y comprensible.</i>	<u>Parafrasear</u>	<i>Reformular un texto, empleando otras palabras, o bien otro código, pero dejando intacto el armazón ideológico del texto original.</i>
<u>Apostillar</u>	<i>Comentar un hecho, un episodio o un discurso, o bien relacionarlo con otro, con el fin de aclarar su sentido y dárselo a entender a nuestro interlocutor.</i>	<u>Apostillar</u>	<i>Anotar un texto, comentar alguno de sus rasgos (léxicos, ideológicos, gramaticales o culturales), relacionarlo con otros textos o bien ampliar la información requerida, con el fin de aclarar al lector sus aspectos menos comprensibles.</i>
<u>Intermediar</u>	<i>Negociar con el interlocutor (o interlocutores) el sentido y la intención del discurso de cada uno de ellos, o bien el discurso de un tercero.</i>	<u>Traducir</u>	<i>Trasladar un texto de un código a otro (normalmente, de un idioma a otro), manteniendo todos sus elementos ideológicos, formales y de sentido.</i>
<u>Interpretar</u>	<i>Traducir un texto oralmente, ya sea de forma simultánea o</i>	<u>Citar</u>	<i>Reproducir un texto, o una parte, en otro texto, con el fin de</i>

⁴ Todas estas propostas estão mais aprofundadas em De Arriba (2003). Aqui recorre-se mais diretamente ao artigo referido justamente pela sua capacidade de síntese e por concentrar a informação relevante.

	<i>consecutiva, ya sea de manera profesional o no.</i>	<i>comentarlo, ampliarlo, relacionarlo o darle explicación.</i>
	<u>Adecuar</u>	<i>Adaptar un texto a un lector (o tipo de lector) concreto, operando sobre alguno o sobre diversos aspectos del texto: lingüísticos, ideológicos o culturales.</i>

Analisando estas duas propostas, é visível que a do QECR acaba por estar bastante incompleta e por se focar demasiado na interpretação e na tradução. Falha também em não consagrar a citação e a anotação de textos no que diz respeito à mediação escrita e em não incluir atividades como o resumo e a paráfrase também na mediação oral, uma vez que são atividades comuns do dia-a-dia. Porque, afinal, “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.” (Marcuschi, 2001: 48). Por outro lado, a proposta de 2001 é bem elucidativa nos exemplos que apresenta, sendo claro que estes são apenas isso mesmo: hipóteses que constam de uma lista aberta. É ainda importante referir que as atividades previstas na segunda proposta podem ser combinadas, e são-no, até, a maior parte das vezes. Os autores dão o exemplo do resumo, que combina a paráfrase e a citação, assim como a adaptação, e o da tradução, que acaba por ser “un parafraseo muy exhaustivo” e também uma adaptação (Cantero & De Arriba, 2004: 10).

Se enquadradas no modelo mais explorado (dir-se-ia, até, “defendido”) pelo QECR, o *enfoque por tareas*, que é desenvolvido em trabalhos como o de Martín Peris (1999), as atividades de mediação constituiriam sobretudo “tareas posibilitadoras”, ainda que não deixem de poder também constituir, em alguns casos, uma “tarea final”. Desta forma, elas são atividades sobretudo instrumentais que, fazendo parte da estratégia pedagógica (Amor, 2006⁶: 31), não são, regra geral, objeto de avaliação em si mesmas. Quando um aluno coloca um texto por tópicos, está a trabalhar no sentido de melhorar as suas capacidades de compreensão e até de escrita. Com essa atividade faz-se a mediação entre o aluno e o texto – um texto que, a princípio, o estudante pode não ter compreendido e, por isso, sobre o qual não podia refletir. Feita a atividade, (termo que aqui é usado no

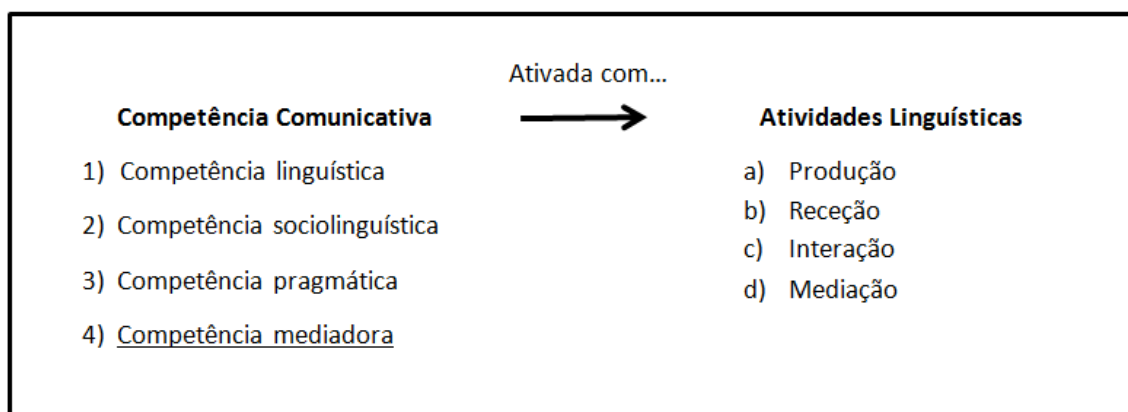
sentido de “exercício”), o aluno deu um passo mais na seleção de informação que transformará em conhecimento (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 38). Todo este processo poderá ser objeto de uma avaliação contínua pois, ainda que sejam atividades que têm como objetivo a aprendizagem do aluno, fazem parte da estratégia de ensino do professor. O controlo avaliativo (e formativo) propriamente dito surgirá, por exemplo, quando for aferida a compreensão do texto que havia sido “resumido” em tópicos ou quando for analisada a proficiência desse mesmo aluno ao responder a uma questão de resposta breve em que terá um número máximo de palavras a respeitar.

3- A competência mediadora

Esta proposta de atividades de Clara De Arriba e de Francisco Cantero, que está presente nos seus dois artigos de 2004, firma-se num pressuposto teórico que será adotado neste trabalho: o facto de existir uma *competência mediadora* que faz parte da competência comunicativa.

O conceito não é totalmente novo uma vez que já havia sido proposto por diversos autores⁵ o conceito de *competência tradutora*. Claro está que, apesar de este modelo ser tido em conta, a competência mediadora abarcaria habilidades várias que de longe se esgotariam na tradução: habilidades para resumir, parafrasear, anotar, etc. (De Arriba & Cantero, 2004: 18). Aquilo que seria limitador na competência tradutora, pelo seu carácter sobretudo profissional, não o seria na competência mediadora, uma vez que esta, envolvendo tanto a produção como a receção, põe ênfase no contacto, e, no fim de contas, na comunicação (De Arriba & Cantero, 2004: 18). Deste modo, a competência mediadora também não poderia ser tratada apenas como parte integrante da competência linguística, já que esta apenas inclui conhecimentos da “língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações” (QECR, 2001: 34). Deveria, por isso mesmo, pertencer à competência comunicativa que, por ser a “capacidade de comunicação” (*idem*), é prioritária no ensino-aprendizagem de línguas. A competência mediadora deveria, assim, ser considerada a par com a competência linguística, sociolinguística e pragmática, podendo reorganizar-se o esquema da seguinte forma:

⁵ A referência a todos eles encontra-se em De Arriba & Cantero 2004: 18.



Esquema 3 – Proposta de organização de competências e atividades linguísticas

Trabalhar atividades de mediação em sala de aula seria, deste modo, uma forma de ativar a competência mediadora.

Finalmente, podemos decir que la competencia mediadora es la capacidad que debe desarrollarse en el alumno de una lengua después de trabajar las microhabilidades orales y textuales de mediación lingüística. (ibidem: 19 – sublinhado nosso)

Ou seja, tal como Jean-Paul Bronckart defendeu, concebe-se uma competência como processo intimamente ligado à ação, sem que seja em si um objeto nem um objetivo de ensino (Bronckart, 2008: 9). Desenvolver atividades de mediação em sala de aula seria uma forma de capacitar o aluno para poder seguir o processo mediador. Este processo, isto é, as operações que um falante executa para realizar uma atividade de mediação, exigiria várias fases: por exemplo, fazer um resumo exige a compreensão prévia do texto de origem (oral ou escrito), antes da retextualização⁶ (escrita ou oral).

Desenvolver atividades de mediação em sala de aula torna-se pertinente, não só porque existe uma parte da competência comunicativa que pode ser desenvolvida, mas também porque estas atividades, que passam com certeza pelo “crivo” da transposição didática, não deixam de estar presentes no dia-a-dia.

É fácil imaginar vários eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas. Por exemplo: 1) a secretária que anota informações do(a) chefe e com elas redige uma carta; 2) o(a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado(a) de elaborar a ata da reunião (...); 3) Uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal

⁶ O termo *retextualização* é aqui usado, *mutatis mutandis*, no sentido em que Marcuschi (2001) no-lo apresenta, não se limitando, por isso, ao domínio da escrita.

ou na revista; 4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou na rádio; (...) 7) o(a) aluno(a) que faz anotações escritas da exposição do(a) professor(a) (...) (Marcuschi, 2001: 49)

Segundo Emília Amor, o professor não pode deixar de proporcionar aos alunos a máxima diversidade possível, trabalhando situações reais, uma vez que “quanto mais rica e diversificada for a gama de situações e contextos experienciados por um sujeito, mais alargada e especializada, do ponto de vista estratégico, se torna a sua competência de falante” (Amor, 2006: 22). Na IV parte deste trabalho veremos exemplos práticos de exploração de atividades de mediação que, sendo momentos de aprendizagem, não deixam de espelhar a realidade dos alunos.

4- Mediação entre interlocutores: “o eu e o me”

Retomemos parte da definição do QECR, que antes tinha sido transcrita, para que possamos problematizar um pouco mais a questão:

Nas atividades de mediação, o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. (QECR, 2001: 129 – sublinhado nosso)

A que interlocutores sempre se referem as definições em torno da mediação? Têm de ser sempre terceiros? Então isso quer dizer que não haverá mediação a menos que existam no mínimo duas pessoas? Já foi visto que anotar um texto, parafraseá-lo e até tirar apontamentos de uma aula⁷ são atividades de mediação. Quando o fazemos, dirigimo-nos sempre a outra pessoa?

Quantas vezes na nossa vida de estudantes, e de forma a aprender, memorizar e compreender a “matéria” de um teste, fizemos nós resumos da matéria, colocámos textos extensos por tópicos, anotámos nas margens dos manuais, sublinhámos importantes citações? Tudo isso “para nós próprios”, tendo-nos a nós como agentes mediadores e, ao mesmo tempo, destinatários. E não há como negar que estas “produções” (em alguns casos até em forma das famosas “cábulas”) são atividades de mediação (sobretudo escrita)

⁷ Veja-se acima citação de Marcuschi (2001: 49) a propósito de retextualização (que é uma forma de mediação).

pois naqueles resumos, esquemas e apontamentos não se encontram os nossos *próprios pensamentos*. Em vez disso eles são a ponte entre os conteúdos de uma disciplina (“a matéria”) que antes não *compreendíamos diretamente* e que agora passámos a compreender.

Vygotsky teorizou um conceito que contribuirá para o que aqui tem sido defendido: o conceito de *atividade mediatizante* (Friedrich, 2012: 63 e seguintes). O contexto em que o termo é introduzido por Vygotsky relaciona-se com a discussão em torno do que é um instrumento psicológico e da sua utilização pelo homem quando realiza atividades.

Vygotsky mostrou que, quando o homem (o eu) utiliza um instrumento psicológico, ele transforma os seus processos psíquicos numa atividade mediatizante e também é tanto sujeito quanto objeto dessa atividade ou, como diz Vygotsky, “há um me e um eu em cada função. (Friedrich, 2012: 71)

Ou seja, Vygotsky concebe que quando alguém age usando os seus instrumentos psicológicos (que são, afinal, os meios que controlam os processos psíquicos), esse sujeito nunca age diretamente – há uma mediação e por isso o sujeito torna-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da ação. Por outras palavras:

Poder-se-ia dizer também que o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade da atividade mediatizante no plano psicológico. (Friedrich, 2012: 67)

Esta ideia pode ser aplicada no que diz respeito às atividades de mediação na medida em que, em algumas delas, somos sujeitos e objetos desse processo. Não deixa de existir um interlocutor, e por isso mesmo não deixa de existir comunicação. Apenas essa transmissão é feita dentro do próprio sujeito, de um sujeito ativo (o *eu* que realiza a atividade, seja ela um resumo, uma paráfrase, uma anotação, uma citação etc.), para um sujeito passivo (o *me* para o qual é destinado o resultado da atividade). O usuário da língua não deixa, portanto, de atuar como um canal de comunicação (Gamboa, 2004: 3). O que tem de ser revista é a abrangência do termo “interlocutor”, que tanto pode dizer respeito a uma terceira como a uma primeira pessoa.

É neste sentido também que Benveniste (1974) entende a noção de interlocutor – um “outro” que não deixa de existir mas cujo grau de “presença” é variável:

Mais immédiatement, dès qu'il se declare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire. (Benveniste, 1974: 82).

O facto de a comunicação pressupor a existência de um interlocutor não impede a possibilidade de que um resumo, feito por um aluno como forma de estudo (por exemplo), continue a ser comunicativo. A questão prende-se com o facto de a linguagem ser intrinsecamente comunicativa e pressupor sempre as “duas faces” de que falava Voloshinov: “Na realidade toda a palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo facto de que procede *de* alguém como pelo facto de que se dirige *para* alguém.” (Bakhtin, 2010: 117) Ou seja, se *toda* a palavra se dirige a um interlocutor, mesmo um interlocutor que não seja *real* (*idem*: 116), então a questão de um enunciado linguístico ser ou não comunicativo, não se coloca. O uso da língua é um fenómeno social, sempre dirigido. Não haverá, desta forma, produção da língua que não seja comunicativa, mesmo a que é remetida ao nosso *eu* passivo (o *me*).

5- Mediação como atividade da *língua*, estrangeira e materna

Até aqui todos os trabalhos específicos sobre mediação apresentados (e “perfilhados”), sejam os artigos de Clara De Arriba (e correspondente tese) e de Francisco Cantero, seja o QECR, tratam o tema do ponto de vista do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Pretende-se neste estudo ir um pouco mais além e contextualizar a temática também no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua materna (ou “primeira língua”, se adotarmos a terminologia de Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009: 127).

A primeira evidência de que esta atividade linguística pode ser considerada no âmbito de uma didática da língua materna prende-se com o facto de existir mediação intralinguística. Esta possibilidade é aberta pelo próprio QECR, como já foi mencionado anteriormente (veja-se o ponto 2), e é teorizada por De Arriba e Cantero: “...en el proceso mediador es tan normal el uso de una sola lengua (la LM, por ejemplo) como el uso de lenguas diferentes (la LE y la LM)” (De Arriba & Cantero, 2004: 18). Há, portanto, mediação dentro da própria língua, entre variedades dialetais, variedades de registo ou

variedades socioculturais: afinal, uma língua não é formada por um único código linguístico, senão por múltiplos e diversos códigos linguísticos e culturais (Cantero & De Arriba, 2004: 7).

Por outro lado, equacionar atividades linguísticas no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua materna, neste caso do português, acaba por não ser algo completamente novo. Claro está que a reflexão específica sobre esta atividade linguística ainda não tinha tido lugar, no entanto, quando observamos os documentos normativos que regem o Ensino do Português (e também o ensino do Espanhol) vemos como estes preveem uma grande diversidade de atividades de mediação. Ainda que essas atividades (denominadas “descritores de desempenho” no programa de português do ensino básico de 2009 e “processos de operacionalização” no programa de ensino básico de 1991) estejam integradas nas “competências” de produção e receção, elas não deixam de ser exemplos claros de formas de ativar a competência mediadora.

Vejamos alguns exemplos de atividades de mediação previstas em programas de português e também de espanhol⁸:

Programa de língua portuguesa do 3º ciclo - 1991

Secção onde podemos encontrar as atividades	Atividades
Ouvir/ Falar	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar vivências (estados psicológicos, sonhos e interesses); - Contar factos e histórias; - Relatar experiências; - Recontar textos ouvidos e lidos; - Reproduzir excertos; - Traduzir uma mensagem oral noutra modo de expressão; - Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral;
Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar em obras lidas breves excertos;

⁸ Não houve deliberadamente a preocupação de seguir as regras de citação de bibliografia. As transcrições pretendem apenas demonstrar que existem atividades de mediação previstas nos programas e que estão distribuídas, na maior parte das vezes, em secções que correspondem a outras atividades linguísticas. Por isso se optou por este tipo de sistematização.

	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher nas primeiras páginas de uma narrativa informações sobre personagens, espaço e tempo da ação. - Produzir ou utilizar guiões de leitura cujos tópicos correspondam aos aspetos mais significativos da obra;
Escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos: <ul style="list-style-type: none"> • Resumo; - Utilizar técnicas de registo de informação e de organização de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> • Sumário; • Registo de citações;
Funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar diferentes modos de representação do discurso: <ul style="list-style-type: none"> • Transformar discurso direto em indireto e vice-versa.

Programa de português do ensino básico - 2009

Secção onde podemos encontrar as atividades	Atividades
Compreensão/ expressão do oral	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar procedimentos para clarificar, registar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideias-chave, tomar notas; • Esquematizar; • Elaborar e utilizar grelhas de registo; - Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e de complexidade: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto, tema ou tópicos; • Distinguir o essencial do acessório; - Reproduzir o material ouvido recorrendo a técnicas de reformulação [e no conteúdo correspondente a este descritor de desempenho encontra-se o seguinte: “relato, paráfrase, síntese”] - Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidade de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Relatar/recontar;

	<p>- Implicar-se na construção partilhada de sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação.
Leitura	<p>- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas, identificar ideias-chave; • Elaborar e utilizar grelhas de registo; • Esquematizar; <p>- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar temas e ideias principais; • Explicitar o sentido global do texto.
Escrita	<p>- Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento da informação ouvida ou lida (por ex. notas, esquemas, sumários e sínteses);</p> <p>- Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar e hierarquizar informação tendo em vista a continuidade do sentido, a progressão temática e a coerência global do texto; <p>- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual [e no conteúdo correspondente a este descritor de desempenho encontra-se o seguinte: “relato, paráfrase, síntese”];</p>
Conhecimento explícito da língua	<p>- Transformar frases ativas em passivas e vice-versa.</p>
3.5.2 Oportunidades de aprendizagem	<p><u>Para desenvolver a comunicação oral:</u></p> <p>- Participação em atividades orientadas para o aprofundamento da confiança e da fluência na expressão oral formal (relato, síntese...)</p> <p><u>Para desenvolver a leitura:</u></p> <p>- Utilização recorrente de técnicas e de estratégias de leitura para diferentes fins: recolher, reproduzir, condensar e esquematizar a informação.</p>

Programa de português 10º, 11º e 12º anos - 2002

Secção onde podemos encontrar as atividades	Atividades
--	-------------------

Processos de operacionalização das competências	<u>Compreensão oral e escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar a estrutura do texto; - Distinguir o essencial do acessório; - Aplicar técnicas de tomadas de notas; - Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos. <u>Expressão oral e escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Relatar acontecimentos e episódios;
Conteúdos processuais	<u>Escrita</u> – Elaboração de apontamentos; <u>Leitura</u> – Registo de notas a partir de enunciados orais ou escritos.
Conteúdos declarativos	<u>Escrita</u> – Resumo de textos informativo-expositivos; – Síntese de textos informativo-expositivos.
Sugestões de atividades em sequências de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Redação de textos de contracapas de textos lidos; - Transformação de textos verbais em textos vídeo e vice-versa; - Elaboração de resumos e sínteses.

Programa de espanhol do 3º ciclo - 1997

Secção onde podemos encontrar as atividades	Atividades
Atos de fala (Anexo I)	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir informação transmitida por alguém; - Transmitir uma ordem a terceiros; - Parafrasear; - Comprovar ou indicar compreensão da mensagem mediante resumo do significado ou da intenção expressa pelo falante.
Instrumentos de avaliação	<u>Compreensão escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição de textos; - Resumo; <u>Expressão oral:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Relato de acontecimentos, vivências; - Resumo oral;

É interessante analisar como a mediação até acaba por estar mais presente nos programas de português (LM) do que no programa de espanhol (LE). De qualquer das formas, o denominador comum é sempre o mesmo: nunca se falando de “mediação”, as atividades estão previstas nos programas nas variadas secções, ora nas atividades linguísticas de compreensão, ora nas atividades linguísticas de produção. Mas será que as técnicas de reformulação textual (o caso do resumo, por exemplo) podem ser “encaixadas” apenas no que diz respeito à expressão? Não será um resumo uma atividade que desenvolveria também a compreensão (do texto a resumir)? Não será a “tomada de notas” uma atividade também de expressão escrita? E quantas vezes se trabalha, de facto, a “tomada de notas” numa aula de português?

A realidade é que a mediação é a única atividade linguística que integra todas as outras (compreensão, expressão e interação) e, por isso mesmo, consagrar as atividades de mediação apenas na secção correspondente a uma destas atividades linguísticas acaba necessariamente por ser limitador⁹.

Independentemente da presença (poder-se-ia dizer “mal organizada”) de atividades de mediação nos programas, aplicar o conceito de “mediação” a um ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a um ensino-aprendizagem de língua materna não deixa de ter em consideração as diferenças que cada uma destas didáticas acarreta. No entanto, apesar das disparidades, o ensino-aprendizagem de LM e de LE acaba por ser complementar. Se no ensino de uma LE há uma maior focalização no aspeto comunicativo (o objetivo é sempre que os aprendentes venham a conseguir comunicar na língua que estão a aprender), o ensino da LM, não deixando de ter em conta a comunicação, centra-se no que o aluno sabe implicitamente (pois já comunica na sua língua), complementando com o ensino-aprendizagem daquilo que o aluno não adquire pelo simples contacto com a comunidade linguística em que está inserido. Ou seja, ensina-se aquilo que “não decorre do processo natural de aquisição” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 35). A complementaridade residiria justamente naquilo que muitos estudos têm demonstrado: que um bom nível de proficiência em LM favorece “uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras” (*idem*: 40).

⁹ Organização semelhante encontramos em Amor (2006⁶: 135) quando, num capítulo denominado “A aprendizagem sistemática da escrita” se dedica à “Re-escrita de textos”. Neste subcapítulo trata conjuntamente atividades tão diferentes como o resumo, a contração, a definição, a perífrase, a paráfrase e a tradução, o que não deixa de ser interessante, pois acaba por agrupar atividades de mediação, sem nunca as designar como tal.

Assim, não será inoportuno dizer que terá todo o sentido trabalhar especificamente a mediação em LM uma vez que contribuirá para o eficaz desenvolvimento de atividades de mediação no ensino-aprendizagem de LE.

6- O estado da arte e algumas reflexões

Pesquisar sobre este tema é confrontarmo-nos com (ou *enfrentarmos?*) uma reduzida bibliografia. Para além dos trabalhos de Francisco Cantero e de Clara De Arriba (diversas vezes mencionados ao longo deste capítulo), e de uma tese de doutoramento desta última autora, pouco mais existe especificamente sobre o tema. No entanto, até esses trabalhos tratam o assunto apenas do ponto de vista da didática das línguas estrangeiras, dando um foco especial à tradução. Mais ainda, no caso do trabalho de Clara De Arriba, existe explicitamente uma intenção de partir da teoria da tradução antes de chegar às atividades de mediação linguística (De Arriba, 2003: 20).

Ainda assim, na sua tese de doutoramento, esta autora acaba por estabelecer como um dos objetivos do uso da mediação como ferramenta pedagógica, o seu uso numa aula de língua materna (De Arriba, 2003: 282), havendo sempre, e apesar de tudo, uma constante atenção à mediação intralinguística (aqui muito mais presente e destacada do que no QECR). Para esta autora, trabalhar estas atividades numa aula de Língua Materna (no seu trabalho sempre designada L1) também pode servir para fomentar a comunicação (De Arriba, 2003; 282). Ou seja, há uma porta que se abre ligeiramente à possibilidade de análise da mediação na didática de línguas maternas – mas apenas ligeiramente, pois o foco de todo o trabalho e argumentação nunca deixa de ser a mediação como atividade da língua no âmbito do ensino de uma LE.

Para além destes trabalhos, e no sentido de avaliar a pertinência das prerrogativas teóricas aqui lançadas, foi então necessário recorrer à pesquisa por outras vias, seja sobre géneros específicos (o caso do resumo), seja em estudos sobre retextualização, seja mesmo (e procedendo às devidas adaptações) em trabalhos sobre a tradução.

O documento normativo do Conselho da Europa foi o primeiro a pôr ao mesmo nível as quatro atividades linguísticas consagradas pela tradição e as “novas” interação e mediação. E, ao passo que a interação obteve uma aceitação generalizada, a mediação foi

relegada para segundo plano, permanecendo sempre limitada pela indiscutível (e monógama) relação com a tradução.

A porta que foi aberta em 2001 ainda não foi explorada, e prova disso é esta atividade linguística não ser mencionada em nenhum dos programas normativos, mesmo aqueles que surgem depois do QECR. E se o argumento for que esta perspectiva só se aplica ao ensino de LE e que o programa de espanhol é anterior a 2001, então provam-no as anteriores metas de aprendizagem (revogadas pelo atual governo) que, dividindo os objetivos por “domínios”, apenas consagravam a Compreensão Oral, a Compreensão Escrita, a Interação Oral e a Interação Escrita, a Produção Oral e a Produção Escrita.

Talvez o panorama fosse desde logo definido pelo próprio “documento fundador” uma vez que este associa diversas vezes a mediação à tradução e interpretação (“especialmente no caso da interpretação ou da tradução” QECR, 2001: 35 – transcrição completa no ponto 1). Para além disso, define criteriosas escalas exemplificativas para cada uma das atividades linguísticas exceto para a mediação (“Não existem ainda escalas exemplificativas” – *idem*: 130). Como nos diz Clara de Arriba na sua tese de doutoramento, é como se a mediação nos chegasse “vazia de conteúdo” e, como tal, seria importante preencher esse “recipiente” com conteúdo útil para a didática das línguas (De Arriba, 2003: 16).

Por outro lado, talvez os responsáveis pela “exclusão da mediação” sejam os trabalhos realizados tendo como base o QECR, mas que não são propriamente fiéis ao seu conteúdo. Veja-se o caso da síntese do documento europeu que está apresentada no *site* da Direção Geral de Educação:

(...) Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.

Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa:

Compreender: Compreensão do oral e Leitura;

Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever.¹⁰

¹⁰ Veja-se em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Não só em Portugal a mediação é deixada para segundo plano. Um bom exemplo constitui o documento de Pablo Dominguez (2008), um curso para formação de professores, que apenas aborda as atividades linguísticas de produção e receção, deixando de fora a mediação, uma “actividad compleja porque el mediador tiene que captar el significado, la intención, etc. del emisor y el tipo de dificultades (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales)” (De Arriba & Cantero, 2004: 14). Falha-se, assim, em desconsiderar o que é complexo por parecer comum. E é disso mesmo que Luiz Antônio Marcuschi, nos fala a propósito da retextualização:

Muitas vezes, praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade. Este é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem. Em princípio, nada de mais há nisso, mas o facto é que essas ações são até hoje pouco compreendidas e raramente foram estudadas. (Marcuschi, 2001: 47)

Muitas das atividades de mediação já estão presentes nos programas curriculares. Apenas é preciso um novo olhar sobre elas para que possam não só ser estudadas, mas, sobretudo, possam ser compreendidas e postas em prática.

IV- Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A parte IV deste Relatório de Estágio pretende complementar a fundamentação teórica exposta anteriormente, apresentando propostas práticas de atividades de mediação que foram na sua maioria postas em prática na PES. Algumas questões relacionadas com o contexto (baixa prolongada de um professor titular, preparação específica dos alunos de 9º ano para o exame nacional, entre outras) fizeram com que nem todas as propostas pudessem ter sido executadas em sala de aula. Opta-se, ainda assim, por apresentá-las, uma vez que enriquecem a exposição e a argumentação, foram pensadas neste contexto concreto e para desenvolver a competência mediadora.

As atividades de mediação integram-se em unidades didáticas cujas planificações podem ser consultadas, na íntegra, nos anexos, ainda que, com o propósito de não desvirtuar o tema, sejam aprofundadas no texto apenas as aulas ou os momentos em que estão efetivamente presentes as atividades que ativam a já referida *competência mediadora*.

Não se pretende, deste modo, descrever exaustivamente tudo o que foi feito no estágio, e sim demonstrar como as atividades de mediação devem surgir nas planificações e podem ser aplicadas em sala de aula.

Apesar de existir um tema comum, não é demais sublinhar como as diferentes características do ensino de uma Língua Materna e de uma Língua Estrangeira (nível A2) influenciaram e diferenciaram o que foi feito nas aulas de português e nas aulas de espanhol. Houve, deste modo, até pelas vicissitudes já mencionadas, diferentes dinâmicas de trabalho em cada uma das disciplinas, que acabam por se espelhar nas planificações e nas propostas descritas.

É importante ainda referir que não foi objetivo deste trabalho uma avaliação específica de cada uma das atividades de mediação linguística aplicadas. Como foi mencionado no enquadramento teórico, estas são atividades sobretudo instrumentais que para além de servirem para desenvolver a competência mediadora também servem como estratégias de trabalho em sala de aula.

1- A mediação nas aulas de espanhol

No ensino de uma LE a mediação está por toda a parte, ainda que muitas vezes não seja prevista como tal nos programas ou não conste nas planificações. Esta foi uma conclusão retirada das minhas primeiras observações livres feitas aos vários níveis lecionados pela minha orientadora (7º ano nível A1.2, 8º ano nível A2.1, 9º ano nível A2.2, 10º ano nível B1.1 e 11º ano nível B1.2). No que diz respeito ao trabalho do professor, em articulação com as necessidades dos alunos, a mediação encontra-se nas explicações em espanhol, parafraseando, de conceitos novos que surgem em textos; na tradução de novo vocabulário introduzido; na explicação, em língua materna, de algumas palavras que são utilizadas na oralidade pelo próprio professor (sobretudo no primeiro nível); e, até, na resposta a dúvidas dos alunos (“professora, como é que se diz ‘almofada’ em espanhol?”), etc. É interessante verificar, principalmente estando observando de um ponto situado no fundo da sala de aula, como acaba por existir mediação também entre os próprios alunos quando se esclarecem uns aos outros com perguntas como “o que é que a professora disse que era para fazer?” ou “o que é que a professora disse que eu não percebi?”. Mas, perante este cenário, como tornar a mediação mais real, intencional e consciente em sala de aula?

Cada vez que é trabalhado um texto em sala de aula, ou melhor dizendo, cada vez que é trabalhada a compreensão escrita, muitas vezes se recorre a tarefas que também ativam outra atividade linguística, a mediação. Acontece, como já foi dito, quando se traduzem algumas palavras desconhecidas, ou mesmo quando se faz a paráfrase de uma parte do texto para que seja possível a melhor compreensão. Nem sempre estas atividades constam das planificações por parecerem óbvias, simples, ou mesmo secundárias. São, no entanto, fulcrais para que exista aprendizagem, uma vez que o desconhecimento de algum léxico pode impedir a “comunicação” entre o aluno e o texto que lhe é dado. Veja-se no anexo 1, retirado de uma unidade didática intitulada “La biografía”, um exemplo de um exercício prevendo justamente a clarificação do sentido do texto antes do trabalho sobre o mesmo. Neste caso, sugere-se que os significados sejam encontrados entre toda a turma com a participação do professor. Em níveis mais avançados, o mesmo poderia ser

feito fomentando o trabalho colaborativo entre os alunos sem a intervenção direta do docente.

Outro exemplo, ainda na mesma unidade didática, mas na aula seguinte, pode ser encontrado no mesmo anexo quando se prevê a explicação de uma expressão própria da oralidade e de outra que espelha diferenças dialetais (“en dos patadas” e “jardín de infantes”). Todas estas atividades de mediação contribuem para melhor compreensão do texto, assim como visam ampliar o léxico dos alunos.

Formular uma frase com sentido semelhante a outra, ou seja, “recontar”, é uma forma de mediação utilizada inclusivamente na exploração de conteúdos gramaticais, dos quais são exemplos os pronomes de objeto direto e indireto e o discurso direto e indireto.

No primeiro caso, este foi um conteúdo gramatical inserido na mesma unidade didática já referida, “La Biografía” (anexo 1) e que pretendeu, não só respeitar o programa da disciplina, mas também contribuir para a construção de uma *tarea final*. Ou seja, o trabalho gramatical foi encarado como uma *tarea posibilitadora*, uma vez que este tipo de tarefas de apoio linguístico não consistem em si tarefas de comunicação e por isso não podem servir para praticar a forma ou maneira como usamos a língua na vida real. Foi, deste modo, incontornável que num primeiro momento houvesse, nas mesmas frases, a substituição de nomes por pronomes e vice-versa para que os alunos se dessem conta de que as frases seriam equivalentes em termos de sentido, mas muito menos redundantes. Também estes foram, assim, exercícios de mediação utilizados no âmbito do ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. Antes dos conteúdos serem operacionais nos alunos foi necessário ver a mesma frase de várias perspetivas, uma quase paráfrase que permitiu alcançar os objetivos estabelecidos (veja-se ainda o anexo 1).

No caso do discurso direto e indireto, este conteúdo gramatical foi integrado na unidade denominada “Las Noticias” (veja-se anexo 2). O conteúdo foi introduzido a partir de exemplos e partindo da diferença entre “contar lo que una persona dijo” (discurso indireto) e “reproducir lo que una persona dijo” (discurso direto). Todos os exercícios utilizados para reforço da aprendizagem deste conteúdo gramatical acabaram por ser exercícios de mediação, uma vez que havia sempre um contexto comunicativo que era colocado aos alunos no qual estes tinham de servir de mediadores para que houvesse troca de informação.

Para além da “função mediadora” (se assim se pode dizer) intrínseca a este conteúdo gramatical, nesta unidade didática a *tarea final* seria também uma atividade de mediação: recontar uma notícia a um amigo simulando uma situação real e usual (veja-se anexo 2, aula 4). Para que o pudessem fazer os alunos teriam, obviamente, que conseguir elaborar uma síntese de algo que tinham lido ou ouvido. Por isso mesmo uma das primeiras *tareas posibilitadoras* foi a de escolher o melhor resumo para uma notícia apresentada, uma síntese que os alunos escolheriam se, de facto, tivessem que transmitir essa notícia a alguém. Desta forma, a tarefa não só foi contextualizada no âmbito de uma situação real, como permitiu também um trabalho de compreensão sobre o texto (veja-se anexo 2, aula 1).

Ter a possibilidade de abordar o tema das notícias permite e proporciona um trabalho específico sobre mediação uma vez que, não só as notícias são retransmitidas normalmente e todos os dias, como também na estrutura da própria notícia, na parte que corresponde à *entradilla*, existe um resumo do que haverá no desenvolvimento da notícia. Para além disso, o tema das notícias fornece a oportunidade de trabalhar com os alunos utilizando estratégias muito variadas, o que, como nos diz Emília Amor, é apanágio de aprendizagem (AMOR, 2006: 22). Trabalhar este tema das notícias permite ainda um contacto com os conhecimentos declarativos e com os aspetos relacionados com a cultura e sociocultura de um determinado grupo, o que fará com que o aluno amplie o seu conhecimento do mundo.

Desta forma, atividades de mediação poderão ser a identificação, através de uma audição, da informação principal de uma notícia (“Quién, Dónde, Qué, Cómo...”) – veja-se anexo 2), a elaboração de *entradillas* para corpos de notícia e também de títulos para pequenas notícias. Desta forma os alunos procederam a mediações escritas ao resumirem e sintetizarem as várias notícias. Os textos escolhidos tiveram, obviamente, que ter em conta o nível de espanhol dos alunos e também a sua faixa etária, ou seja, houve o cuidado de escolher notícias com temas apelativos e de as adaptar caso existissem um léxico e uma sintaxe demasiado complexos.

Explorar um conteúdo gramatical como o imperativo pode proporcionar também o uso de atividades de mediação. Veja-se o caso da unidade didática “Instrucciones y turismo en España” (anexo 3), e mais propriamente a ficha de trabalho 2. Pegando no texto de uma receita em que é usado o imperativo, os alunos tiveram de ordenar as imagens que espelhavam as instruções dadas no texto. Não deixa de existir aqui uma

mediação entre o texto e os alunos que é feita através das imagens. Este tipo de mediação não está documentado por nenhuma das posições teóricas seguidas (veja-se o capítulo do enquadramento teórico), o que não quer dizer que não possa ser válido. Tendo as imagens ordenadas, os alunos teriam, depois de demonstrada a compreensão de um texto em que é usado um novo tempo verbal, um “texto” equivalente, (no sentido mais amplo do termo “texto”), um resumo do que haviam lido antes.

Para além desta atividade relacionada com o texto da receita, outra também teve lugar nessa mesma aula, no seguimento da atividade anterior (ver também anexo 3). Recorrendo à mediação oral e também interlinguística, os alunos tiveram que explicar oralmente a receita, lida em espanhol, a alguém que só percebesse português. Este exercício englobou, desta forma, não só uma tradução da receita, mas também uma síntese da mesma. Aproximou-se, desta forma, de uma situação mais realista para que os alunos entendessem também a atividade como uma situação de aprendizagem com utilidade.

Outra forma de trabalhar mediação surge muitas vezes em exames nacionais, quando é pedido ao aluno que, depois de lido certo artigo, dê conselhos a um amigo sobre determinado assunto. Neste caso, a mesma estrutura foi seguida, tendo em conta o tema das viagens em articulação com o conteúdo gramatical do imperativo (veja-se o exercício 2 da ficha 3). O conjunto de conselhos listados pelos alunos (recolhidos do artigo apresentado) sintetizou, assim, a informação presente no texto, facilitando também a compreensão deste.

Outras das formas de desenvolver a competência mediadora poderá ser através de jogos. Vejam-se dois exemplos: no primeiro caso, e ainda no âmbito do ensino do discurso direto e indireto (unidade “Las noticias”, anexo 2 – só no CD) foi desenvolvido um jogo de mediação chamado “¿Qué? ¡No he oído!”. Escolheram-se três alunos: um desempenharia o papel de “el hablador”, outro de “el sordo” e outro de “el bueno”. O objetivo era o primeiro aluno dizer uma frase (que constava de um cartão), o segundo perguntar “¿Qué? ¡No he oído!” e o terceiro ter a gentileza de repetir o que fora dito para que a informação fosse transmitida. Assim os alunos usaram naturalmente o discurso indireto, havendo uma clara mediação oral feita pelo aluno que desempenhava o papel de “el bueno”. A escolha dos alunos que melhor desempenhariam cada papel foi feita em conjunto com a turma, envolvendo os aprendentes na estratégia de ensino-aprendizagem utilizada. Com tempo, o ideal seria que todos os alunos representassem os diferentes papéis que são, afinal, aqueles que vestimos na vida real em múltiplas conversas.

Outro dos jogos utilizados, desta vez tendo como objetivo trabalhar um conteúdo gramatical (unidade didática “Instrucciones y turismo en España”, anexo 3 – só no CD), também se centrou nesta atividade linguística que é ponto central deste trabalho. Depois de um aluno pertencente a um dos grupos retirar um pequeno cartão com instruções no infinitivo teria de ser o mediador entre a informação do cartão e os colegas, ou seja, teria de dar oralmente a instrução no tempo e pessoa corretos para que o grupo seguinte pudesse cumpri-la.

Um simples crucigrama pode também envolver uma atividade de mediação. Veja-se o exemplo da aula “Prejuicios y adjetivos” (Anexo 4). Antes de os alunos resolverem um crucigrama cujas pistas tinham a tradução dos adjetivos a utilizar para resolver o exercício, foram-lhes apresentados esses mesmos adjetivos, projetados apenas com imagens que os exemplificavam (anexo 4 PowerPoint e ficha de trabalho). Desta forma, os alunos eram confrontados com novo léxico de duas formas: primeiro associando as palavras em espanhol a imagens, mas sem que lhes fosse explicado o significado, e, em seguida, seriam eles a associar cada adjetivo ao seu correspondente em português. Esta atividade, que envolveu, no fundo, a tradução de conceitos, permitiu uma aprendizagem mais sólida, até porque posteriormente, nessa mesma aula, os alunos teriam de utilizar o novo vocabulário com o qual haviam contactado. Não devendo o ensino de uma língua estrangeira apoiar-se na tradução constante de cada frase, ou palavra, é indiscutível a operacionalidade de por vezes fazer a ponte entre a LE e a LM, línguas que, por serem tão próximas, apresentam as conhecidas dificuldades relacionadas com os “falsos amigos”.

Mediação nas atividades extracurriculares

Também nas atividades extracurriculares a mediação pode estar presente, tanto intra como interlinguística. No exemplo apresentado no anexo 5 encontra-se uma mediação escrita intralinguística que envolveu toda a comunidade escolar. O objetivo da atividade foi colar em cada porta da escola, cumprisse ela que função fosse no edifício, uma expressão idiomática espanhola. As frases feitas e “refranes”, próprios do espanhol como língua oral, viva, comunicativa, são já em si detentores de uma informação partilhada por todos, veículos de algo que se quer dizer, mediadores de uma mensagem

que é sociocultural e sociolinguística. No entanto, havia que ir um pouco mais longe, pois nem todos os membros da comunidade escolar entenderiam o verdadeiro significado dessas expressões. Por isso mesmo, cada expressão foi numerada e a sua explicação, ou seja, a sua paráfrase em espanhol, encontrava-se afixada para que quem quisesse pudesse consultar.

Desta forma se fomentou a interculturalidade e a aquisição de uma atitude intercultural, não só entre os alunos, mas também em toda a comunidade escolar, o que teria sido ainda mais bem conseguido se esta proposta pudesse ter sido ampliada a todas as línguas da escola. Uma proposta deste tipo, mas abrangendo também os grupos disciplinares de inglês, francês e até português, seria uma boa aposta a seguir no futuro. Outro aspeto a repensar poderia ser a afixação, não só das expressões idiomáticas, mas também de um contexto escrito que pudesse ajudar à sua compreensão, aproximando todos os “leitores” das situações reais e comunicativas em que as frases podem ser usadas.

Apesar de tudo, a experiência foi interessante pois, não só o espanhol teve uma evidência da sua clara presença no meio escolar, como também despertou a curiosidade de muitos (alunos, pessoal docente e não docente) pelos significados, umas vezes mais e outras vezes menos próximos do português.

2- A mediação nas aulas de português

A aplicação prática em aulas efetivas tem de ter em conta, como já foi dito, vários aspetos e também algumas variáveis que nem sempre podem ser controladas pelo estagiário. Um exemplo disso mesmo será a já referida existência de unidades didáticas lecionadas e de uma unidade que apenas foi prevista, sem que tenha sido possível a sua aplicação¹¹. Claro está que todas as atividades de mediação desenvolvidas nas aulas de português de 9º ano são de mediação intralinguística e maioritariamente textual, por questões de cumprimento do programa ainda vigente (o de 1991) e dos requisitos estipulados tendo em vista uma avaliação sumativa intermédia (os exames intermédios) e uma avaliação sumativa final (exame nacional de 9º ano), ambos escritos.

De qualquer das formas, entre os vários exemplos de atividades de mediação linguística que serão apresentados, tenham ou não sido lecionados, pode encontrar-se uma outra dicotomia: as unidades que têm como ponto central uma atividade de mediação (o caso da unidade didática sobre o resumo), e as unidades que, tendo como ponto central o estudo de obras literárias, incluem, nas várias aulas, exercícios pontuais que ativam a competência mediadora dos alunos.

Várias conclusões podem ser retiradas desta diversidade. Por um lado, é ponto assente que a mediação está prevista e identificada (ainda que não com esta designação) nos programas curriculares – no exemplo em questão, é um facto que está previsto o ensino-aprendizagem do *resumo* como género de texto específico a ser lecionado. Por outro lado, encontramos mediação em atividades que normalmente são utilizadas no ensino-aprendizagem de conteúdos recorrentes, sem que sejam nunca pensadas como “atividades de mediação”. Quando, por exemplo, um professor pede para que sejam retirados tópicos de um texto informativo, tópicos esses que acabam por constituir uma síntese da informação que o texto veicula, estamos perante uma atividade mediadora que é pertinente, útil, exequível e recorrente, sem que o docente a tenha previamente pensado com o objetivo do desenvolvimento da competência mediadora dos seus aprendentes.

Começando a apresentação seguindo o critério temporal, ou seja, a ordem cronológica em que as unidades didáticas foram lecionadas durante a Prática de Ensino

¹¹ Esta impossibilidade deve-se a dois fatores que levaram à falta de tempo para a sua aplicação – a baixa médica do professor titular combinada com o facto de existirem conteúdos a lecionar que surgiram objetivamente no exame nacional dos alunos, e aos quais havia que dar prioridade.

Supervisionada, começarei pela apresentação de atividades de mediação linguística presentes na unidade intitulada “*A Palavra Mágica*” de Vergílio Ferreira e os processos fonológicos. Uma vez que a seleção de anexos tem como critério a sua relevância para o tema do Relatório de Estágio, esta unidade não será totalmente apresentada, apesar de ter ocupado 9 tempos letivos (veja-se apenas a primeira aula no anexo 6).

Tendo em conta que ensinar português é também contactar com a cultura que está relacionada com a língua, com as grandes produções artísticas e também com os seus autores, e que os objetivos culturais complementam o trabalho sobre os textos, enriquecem-nos e motivam os alunos, optei por fazer uma abordagem da vida e obra de Vergílio Ferreira antes de entrar no âmbito do texto do conto. Foi neste primeiro momento da unidade que surgiu a atividade 1 da ficha de trabalho (veja-se anexo 6) que pressupunha a tomada de notas pelos alunos enquanto visualizavam um vídeo sobre a biografia de Vergílio Ferreira. Esta tomada de notas, guiada previamente ao definir tópicos de informação, ajudou os alunos a manter a atenção no vídeo, guiou a seleção da informação relevante e permitiu, por conseguinte, uma melhor compreensão daquilo que ouviram e viram. Depois de preenchido o quadro, os alunos tinham uma síntese da biografia de Vergílio Ferreira, feita por eles próprios e que poderia ser consultada no futuro como fonte acessível de informação.

Ainda nesta mesma aula, outro dos exercícios desenvolvidos permitiu uma mais eficaz mediação entre os alunos e o texto do conto de Vergílio Ferreira. Tendo a consciência de que um texto é muito mais do que a soma das partes que o compõem, ainda assim não deixa de ser importante o conhecimento lexical. E porque no conto em causa ocorrem muitas palavras e expressões eventualmente desconhecidas dos alunos, que podem impedir a compreensão eficaz da própria história, foi realizada uma ficha de trabalho de busca de “Palavras Mágicas” (ver anexo 6). Esta atividade revelou-se bastante adequada pois, disponibilizando-lhes paráfrases ou sinónimos de palavras ou expressões do texto, os alunos tiveram que o explorar, levando algum tempo até conseguir as expressões pedidas, o que só demonstra a pertinência da tarefa.

A segunda unidade didática projetada e lecionada girou em torno da obra literária de Gil Vicente *O Auto da Barca do Inferno*, uma vez que este era conteúdo obrigatório no programa de português de 9º ano. O ensino-aprendizagem de uma obra que pertence ao cânone português e é objeto de ensino há tanto tempo que é “partilhada” por centenas de alunos ao longo dos anos só pode ser sentido como um privilégio.

Por ser esta uma obra dramática do séc. XVI, escrita num português diferente daquele a que os alunos estão habituados e com uma crítica direcionada a uma sociedade específica, seria importante que as atividades pré-textuais fossem no sentido de uma contextualização da obra, relacionando-a com a vida do seu autor e também com algumas informações históricas.

Neste âmbito surge a primeira atividade de mediação (veja-se anexo 7) entre os alunos e um texto informativo. A estratégia utilizada envolvia atividades concomitantes à leitura e atividades de pós-leitura. Em primeiro lugar o texto foi lido em voz alta pelos alunos, que tinham desde logo a indicação de que deveriam descobrir o porquê do título do texto sobre a vida de Gil Vicente “O homem de quem falta saber muito”. Depois de lido o texto e confirmada a hipótese colocada pelo título, os alunos, em trabalho de pares, teriam de sugerir um título/ frase para cada parágrafo do texto, que sintetizasse o seu conteúdo. A participação dos alunos foi ativa e eficaz e muitas foram as hipóteses de títulos, a maior parte delas aproximando-se dos cenários de resposta que eu própria havia formulado. O exercício foi feito a partir de um texto que se pode encontrar no manual adotado (*Com todas as letras*, Porto Editora), um texto com uma mancha gráfica que permitia a escrita dos títulos junto dos respetivos parágrafos (este texto foi transcrito do manual e encontra-se no anexo 7).

A utilidade desta tarefa foi demonstrada aos alunos pela segunda parte do exercício. Depois de selecionadas algumas das perguntas sugeridas pelo manual, os alunos teriam de localizar no texto a resposta para cada uma delas, apoiando-se nos títulos que resumiam a informação de cada parágrafo. O objetivo aqui não seria a redação de respostas a cada uma das perguntas, mas a capacidade de se aproximarem da informação do texto através da mediação feita anteriormente ao darem títulos aos parágrafos. A atividade mediadora mostrou-se assim pertinente, tanto pela compreensão do texto que permitia, como pela rapidez desse mesmo processo de compreensão que possibilitava. Os alunos facilmente encontraram a informação que seria relevante para cada uma das respostas e foram levados a refletir na possibilidade de aplicação daquela estratégia em momentos de avaliação (os temidos testes e exames) e mesmo no seu método de estudo.

Em seguida, e a partir de uma audição (veja-se aula 1 do anexo 7), os alunos teriam de responder a um exercício de V/F numa ficha de trabalho. Em que medida um exercício, tão recorrente como este, pode ser considerado uma atividade de mediação linguística? Se consideramos mediação as anotações por tópicos feitos a um texto, por transmitirem a

mesma mensagem que aquele veicula de uma forma mais acessível e eficaz, a verdade é que os tópicos apresentados no enunciado, e dos quais os alunos teriam de escolher os verdadeiros ou corrigir os falsos, cumprem a mesma função, ainda que aplicada em relação a um documento não escrito mas oral (caso semelhante ocorre na ficha de escolha múltipla de aferição de leitura de um texto informativo, referida mais adiante e que pode ser consultada em anexo 7 aula 4 ficha 1).

Entre a primeira e a segunda aulas optou-se pelo envio de uma ficha para trabalho de casa. O objetivo era continuar o trabalho realizado explorando a análise de um texto um pouco mais extenso e, quiçá, um pouco mais complexo. A correção poderia ter lugar em aula e assim poder-se-ia avaliar o desempenho dos alunos. A ficha em questão (veja-se anexo 7 aula 2) incluía um texto que, apesar de informativo, tinha a interessante característica de incluir, na sua parte final, um resumo, feito pelo próprio autor, dos argumentos anteriormente expostos. Os alunos teriam de resumir esses argumentos preenchendo um esquema incompleto. Conseguindo elencar os pontos de vista do autor e localizando-os na estrutura do texto, estariam a ser trabalhadas atividades de mediação e de compreensão escrita numa perspetiva de complementaridade.

Ao fazer a correção desta ficha de trabalho de casa (através do PowerPoint) foi notória a dificuldade dos alunos em identificar e etiquetar os vários argumentos do texto. Isso deveu-se, principalmente, ao facto de ser um texto argumentativo, e como tal, acarretar algumas especificidades. Apesar de nem todos os alunos terem atingido uma compreensão do texto suficiente para fazerem todos os pontos do esquema proposto, foi evidente que, depois de todos juntos elaborarem as respostas em aula, com contribuições dos vários colegas e algum apoio meu, a compreensão do texto foi atingida. Prova disso foi o facto de, questionados relativamente à sua opinião sobre a “tese” em análise, os alunos conseguirem expressar e fundamentar o seu ponto de vista.

Como já foi mencionado anteriormente, o texto vicentino, escrito num português do séc. XVI, pode acarretar, para os alunos, problemas de compreensão tanto a nível sintático ou morfológico, como também a nível lexical. Exatamente por isso seria a mediação uma componente chave na primeira abordagem à obra, para que não houvesse à partida uma desmotivação por parte dos alunos. De forma a que tal não acontecesse, foram usadas duas atividades mediadoras, uma centrada apenas na didascália inicial e outra na cena introdutória do auto.

Ao usar a estratégia da ficha 2 da aula 2 do anexo 7, dois objetivos seriam alcançados: a leitura guiada pelos tópicos referidos permitiria uma esquematização muito simples de um texto que poderia parecer à partida de difícil compreensão para os alunos. Por outro lado, seria posta em evidência a riqueza das informações existentes logo no início da peça, que seriam indispensáveis para a perceção da dinâmica dos elementos cénicos ao longo de toda a obra. Para além disso, seriam os próprios alunos a descobrir o texto, sem que fosse necessário recorrer às frequentes perguntas de interpretação. O esquema resultante poderia ser utilizado posteriormente como elemento de estudo pela sistematização de conteúdos, associada a uma leitura facilitada.

No que diz respeito à cena inicial da obra em estudo, por ser o primeiro contacto efetivo com esta, seria importante desmistificar a questão do léxico desconhecido dos alunos, até porque, estando em cena apenas a personagem Diabo e o seu Companheiro em preparações na embarcação, muita terminologia náutica é utilizada. Neste sentido, foi proposto aos alunos que fizessem a paráfrase desta cena inicial, uma vez que este primeiro momento da representação cénica não era muito extenso. A tarefa foi finalizada com sucesso e ao ouvir as propostas dos alunos - o texto lido em voz alta numa linguagem mais atual - a obra literária do séc. XVI pôde aproximar-se mais da realidade dos alunos e estes puderam entender a trama inicial e também identificar-se com ela.

Ao longo da unidade didática, e à medida que o texto vicentino ia sendo lido pelos alunos, a mediação linguística acabou por estar sempre presente nas simples explicações que fui fazendo do texto, com a paráfrase de partes do auto de modo a ajudar o encontro dos alunos com o que liam. Esta é uma prática que acaba por ser natural e espontânea no decorrer de uma aula, praticada quase inconsciente por qualquer professor, mas cuja importância é fulcral no papel que o docente desempenha como possibilitador de aprendizagens.

Outra das estratégias em que insisti, e que está expressa, por exemplo, na ficha corrigida na aula 4 do anexo 7, foi a de sublinhar sempre as partes mais importantes de um texto durante a leitura, tanto para melhor retenção da informação fulcral, como também como estratégia para evitar dispersões de atenção durante a leitura, ou ainda como atividade facilitadora de posterior localização no texto de informação pedida. Todos estes mecanismos constituem atividades de mediação linguística e acabam por integrar estratégias de estudo que um aluno raramente aprende formalmente mas usa, ou se espera que use como estratégia facilitadora.

Em planificações de várias aulas desta unidade (veja-se as planificações no anexo 7 do CD) pode ser encontrada a seguinte atividade/estratégia: “Preencher a parte do quadro geral de análise relativa à cena estudada”. Este quadro, retirado do manual adotado, pode ser consultado no anexo 7 aula 5 (só no CD) e é uma excelente forma de sintetizar os tópicos principais presentes em cada uma das cenas do *Auto da Barca do Inferno*, permitindo uma perspetiva geral e a perceção da estrutura comum a todas as cenas, com as suas semelhanças e também as suas diferenças.

Na obra vicentina, e já na reta final da unidade didática (que incluiu tudo o que envolvia o estudo da obra até à cena do Sapateiro), foi interessante encontrar um resumo de vida feito por uma personagem. Numa das falas dessa personagem (Joane) podemos encontrar um relato-síntese do que foi a sua vivência e, pela relevância que constitui para a caracterização da personagem, foi pedido aos alunos que localizassem esse excerto. Este exercício foi feito oralmente (veja-se anexo 7 aula 8 – só no CD) e revelou-se muito natural para os alunos. Estava claro que o conceito de “resumo” não lhes seria estranho e que, por isso, seria pertinente a forma como mais tarde se poderia introduzir uma unidade didática sobre o resumo.

Em relação à unidade didática sobre o resumo, existem alguns pontos a realçar antes de entrar propriamente na descrição da mesma.

Uma unidade como esta, que se centra num género textual, tem que, de forma ainda mais atenta, ter em consideração a faixa etária a que se destina. O facto de os destinatários serem alunos de 9º ano, maioritariamente com 14 anos de idade, forçaria a que a questão não fosse abordada na sua total complexidade e profundidade. Aliás, nem se pretende aqui um ensino-aprendizagem do “resumo escolar”, tal como é entendido por Machado, Lousada & Abreu-Tardelli 2005. Interessa aqui uma introdução do tema que seja decorrente das necessidades dos alunos, uma introdução que os desperte para as variadas situações em que se podem encontrar resumos, desmistificando o tema e, assim, motivando-os para a sua aprendizagem. Resumir é, de facto, uma atividade necessária e presente no dia-a-dia sendo, como tal, um exercício útil e natural.

Para além de tudo isso, as questões de tempo para tratar uma matéria potencialmente complexa forçariam a uma seleção no universo daquilo que pode ser dito acerca do resumo. Fundamental é evitar que os alunos, ao longo do seu percurso escolar,

sejam “cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado, tendo por aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço.” (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2005:13).

Será então importante dizer aos alunos, de forma mais informal, qual a melhor forma de sumarizar, realçar que o resumo dependerá dos destinatários e do objetivo comunicativo e que é fundamental compreender o texto de origem. Não se tocará assim em tópicos, sugeridos pelas autoras acima citadas, tais como as formas de mencionar o autor e a atribuição de atos ao autor do texto resumido, por exemplo.

Esta unidade foi projetada para ser desenvolvida em circunstâncias específicas, tendo em conta a turma na qual seria aplicada e o momento didático a que se seguiria. Por essa razão, seria contextualizada partindo das respostas dos alunos ao teste de avaliação (ver anexo 8 aula 1 parte A), no qual, apesar dos bons resultados, os alunos demonstraram particulares dificuldades nas perguntas de resposta breve. Também por se seguir ao estudo da obra de Gil Vicente a tarefa final seria, logicamente, um resumo (com características particulares) do *Auto da Barca do Inferno*.

Encadeando estas atividades no que antes havia sido feito, cria-se harmonia no ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que se justifica, perante os alunos, a pertinência da aprendizagem de um género de texto diferente. Para que a adesão dos alunos à “nova matéria” fosse bem-sucedida, para além da demonstração da sua pertinência (o que foi feito pela ponte com dificuldades anteriores no teste de avaliação e também com a demonstração da existência do género no dia-a-dia), havia também que motivá-los. Por isso mesmo foi escolhido um documento áudio que, não deixando de conter uma síntese oral de uma história, traz consigo também algum humor. Deste modo os alunos poderiam praticar o resumo como atividade intralinguística oral recorrendo a materiais que cativassem a sua atenção.

A fundamentação da pertinência do domínio do género continua com as atividades seguintes, que visam a demonstração da presença de resumos de vários tipos e em vários contextos, resumos esses que dependem do seu destinatário e objetivo comunicativo. Obviamente, pela sua diversidade, não se visa o ensino de todos eles e sim a consciencialização de que a mediação nos rodeia, mesmo nas mais simples atividades do quotidiano.

Para além da opção pelo uso de documentos autênticos (“documento” *latu sensu*) houve uma opção clara por um procedimento metodológico dedutivo, defendido por Bronckart (2007: 136), baseado no esquema seguinte: práticas -> observação das práticas -> inferência guiada -> codificação destas inferências em forma de regras ou conceitos. Assim, esta teorização das regras do resumo tornar-se-ia mais aliciante para o aluno, porque seria apresentada como um desafio. Se são os alunos quem constrói as próprias regras, etapa a etapa, estas passarão mais facilmente a ser operatórias para eles (Amor, 2006). Ainda assim, tendo consciência de que não seria fácil chegar às regras partindo apenas dos textos, foram previstas algumas perguntas que poderiam guiar o trabalho dos alunos. O facto de este trabalho ser em grupo também seria uma forma de colmatar as dificuldades inerentes à tarefa (veja-se anexo 8 aula 1), para além de ser importante o papel do professor ao guiar as inferências, recolher as propostas e organizar as regras (o que se completaria na aula seguinte, veja-se anexo 8 aula 2).

Depois de utilizar o manual adotado como material de apoio didático, os alunos continuariam a trabalhar em atividades de mediação, neste caso, colocando um resumo por tópicos. Desta forma poderiam verificar como existe sempre uma estrutura por detrás de qualquer texto, estrutura essa que é prévia à sua construção e que constitui uma das fases da produção escrita: a planificação.

A tarefa final da unidade decorreria de tudo o que fora antes feito: pedir-se-ia um resumo, de um dos tipos cujo exemplo tinha sido apresentado, um texto que teria de seguir etapas e estratégias encontradas e trabalhadas pelos próprios alunos, uma produção escrita com um objetivo comunicativo e com destinatários reais (veja-se anexo 8 aula 2) que retomaria a obra que tinha sido acabada de trabalhar.

Tendo bem presente que a principal aprendizagem vem da autocorreção, decidi integrar uma pequena oficina de escrita nesta unidade didática, à semelhança do que fora feito na primeira unidade didática (aqui só apresentada a primeira aula – anexo 6 – por não estar o restante diretamente relacionado com o tema do relatório de estágio). Os alunos redigiriam o resumo e haveria um trabalho de autocorreção e reescrita que incidiria nele, implicando duas versões do mesmo - ou até mais, dependendo da evolução do trabalho dos alunos. Entendo que a unidade poderia ser alargada uma vez que uma planificação é uma previsão que não deve nunca ser mais importante que as necessidades reais daqueles que são, afinal, os seus protagonistas.

O objetivo, enfim, não seria escrever um texto para o receber corrigido pelo docente, quem sabe com uma classificação (ainda que, no final, as produções acabassem por ser avaliadas segundo critérios específicos de avaliação, como se pode ver no anexo 8 Avaliação). O trabalho sobre a escrita exigiria que fossem os próprios alunos a compreender o seu erro, a corrigi-lo e a refletir sobre a sua produção, ativando a sua competência mediadora nessa “comunicação” que se estabeleceria entre o texto fonte, os resumos dos alunos e as novas versões dos seus textos. É por isso que o professor seria aqui apenas um guia, que assinalaria o lugar do “erro” com uma sinalética mais ou menos elaborada, cabendo ao aluno a tarefa de melhorar o seu texto.

A sinalética de correção entregue aos alunos (assim como este tipo de trabalho) não lhes seria completamente estranha uma vez que, tal como foi referido, o mesmo tipo de oficina fora feito anteriormente e aqui apenas haveria algumas adaptações necessárias à autocorreção deste género específico de texto (as adaptações estão realçadas no documento que pode ser encontrado no anexo 8 aula 3 parte B).

Seria também importante que as incorreções mais comuns, ou as que fossem de difícil explicação apenas através da sinalética de correção, fossem clarificadas pelo professor, usando sempre exemplos anónimos. Foi esta atividade que precedeu a nova redação de aperfeiçoamento dos vários resumos. Desta forma os alunos poderiam progredir e, de futuro, não repetir o mesmo “erro”, seja ele em que aceção for, (incorreção a nível lexical, ortográfico, morfológico, sintático etc.) pois esta questão do que é o “erro” acaba por ser muito complexa e não é intenção deste trabalho tomar esse caminho.

Muitos outros percursos poderiam ter sido tomados ao centrar uma unidade didática no ensino-aprendizagem daquele que é, por excelência, um exemplo de atividade de mediação. Esta é só uma possibilidade que teve em conta o nível do “público-alvo” e por isso, não poderia ter a profundidade que a questão pode merecer. Ainda assim, a verdade é que a adaptabilidade do género, o facto de ser transversal e de ir muito além do normal “resumo escolar” só sublinha a necessidade de ser ensinado e aprendido.

Atividades de mediação nas atividades extracurriculares

Uma das atividades realizadas, no âmbito da celebração do dia mundial do livro (23 de abril), foi a afixação, pelos vários espaços do recinto escolar, de citações de obras

várias, escritas em língua portuguesa (veja-se anexo 9 parte A). Como foi defendido no enquadramento teórico, uma citação pode ser uma atividade de mediação. É verdade que nesta atividade as citações não foram incluídas noutros textos, no entanto, o facto de fazerem a ponte para a obra a que pertenciam, de serem sugestivas, tanto por introduzirem a história, como por conterem informação inesperada, tinham como objetivo serem uma porta de entrada para as narrativas a que pertenciam, despertando até a curiosidade relativamente às mesmas. Assim, e porque obra e autor estavam identificados em todos os cartazes, se pretendeu chamar a atenção para estes “grandes livros” que afinal dizem o que nós dizemos, que afinal podem oferecer-nos algo de prazenteiro e cuja leitura pode valer a pena.

Uma das atividades que pretendeu marcar a presença da língua portuguesa na semana das línguas (normalmente “dominada” pelas línguas estrangeiras) apelou à nossa cultura popular e tradicional. Assim, foram recolhidas variadas frases feitas e provérbios junto dos alunos que foram compiladas e depois afixadas num mural (veja-se anexo 9). Com certeza não será descabido dizer que um provérbio diz mais do que aquilo que é a sua mensagem literal, que tem por detrás uma mensagem, uma moral que veicula sempre que é usado. E as frases que todos proferimos e que, por isso, já não são de ninguém, são ainda assim paráfrases de situações que nos tocam a todos. Porque se é tantas vezes “como diz o outro”, então estamos a usar palavras que não são nossas para que as mensagens possam ser veiculadas.

V- Conclusão

Sem pretender fazer deste capítulo uma reflexão demasiado intimista, desde já se impõe dizer que esta não é uma conclusão. O porquê perceber-se-á adiante.

Um relatório de estágio tem em si a dupla função de combinar teoria e prática. Não é uma tese científica, mas também não é um *dossier* de estágio, e então cabe-nos a nós, seus autores, mostrar num só documento a nossa proficiência em questões teóricas e científicas e o nosso eficaz trabalho no terreno. Somos investigadores e professores, mestres e aprendentes (porque ser-se docente é ser-se sempre um aluno permanente). Na conclusão dever-se-ia refletir sobre o sucesso deste duplo objetivo que nos foi proposto e que cada um abraçou.

Obviamente que um trabalho de âmbito tão alargado acarreta dificuldades várias. A maior parte delas já foi mencionada na introdução e, como tal, não será pertinente repetir. Sim, as dificuldades da inovação do tema com a sua falta de bibliografia. Sim, as dificuldades das disparidades entre o ensino de uma LM e de uma LE. Sim, as questões da falta de tempo (porque o estágio é limitado e as turmas são-nos “emprestadas”, não como favor, mas com todo o carinho de quem dá sem esperar muito em troca). Tudo isso e mais algumas questões... No entanto, a principal pergunta é: no contexto em que atuámos, qual é o balanço que pode ser feito deste processo?

Se atividade (no sentido de tarefa) é “uma ativação estratégica de competências específicas com o fim de levar a cabo uma série de ações intencionadas num âmbito concreto e com um objetivo definido e um resultado específico¹²” (De Arriba, 2003: 285) também é um facto que “um somatório de atividades não constitui, *de per si*, uma estratégia pedagógica” (Amor, 2006: 32). Ou seja, por mais pertinente que uma atividade de mediação linguística seja, um conjunto de atividades de mediação, só por si, não proporcionará momentos efetivos de ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, a mediação como atividade da língua deve (e merece) ser trabalhada de forma sistematizada e consciente, numa relação próxima com todas as outras atividades da língua, em igualdade e complementaridade, com objetivos e conteúdos definidos. É essa a razão pela qual houve necessidade de incluir atividades de mediação ao longo das várias unidades

¹² As citações de De Arriba 2003 em português foram traduzidas para este trabalho.

didáticas, cada uma delas com várias planificações e materiais. Esta é uma característica deste tipo de atividades, o facto de requererem, muitas vezes, tempo para que possam ser integradas no momento certo, servindo um objetivo delineado. Uma característica que não deixa de ser comum a todas as atividades da língua, o que só reforça o plano de igualdade em que todas elas estão.

A mediação, pela componente comunicativa que transporta em si, torna-se uma necessidade. É preciso ensinar os alunos a serem mediadores. Mais importante, é imprescindível que os alunos aprendam o *papel* de mediadores porque “quando um aluno resume, sintetiza, sabe explicar, está capacitado para fazer de mediador” (De Arriba, 2003:277). E a relevância deste *papel* torna-se mais evidente quando se vive, como hoje, numa Europa plurilingue e pluricultural. São precisos facilitadores de comunicação, e alguém que trabalhe a mediação linguística é isso mesmo, um *facilitador*. Ainda que mediação linguística e mediação social ou intercultural sejam diferentes, a verdade é que se um aluno tiver trabalhado a mediação linguística, mais facilmente se poderá colocar no lugar do outro, com maior facilidade se conseguirá adaptar às várias situações que a vida oferece (ou impõe). No contexto em que vivemos, cada vez mais são necessárias *pontes*, e alguém que tem a competência mediadora desenvolvida será isso mesmo: alguém que contribui para que se estabeleçam ligações entre pessoas.

Para além dos ideais que podem estar subjacentes ao tema que foi aqui desenvolvido, a verdade é que a hipótese que foi colocada no enquadramento teórico permitiu abordagens práticas. Ou seja, acima de tudo, a nova perspetiva revelou-se possível, exequível, pertinente. E isto porque a prática revelou pontos a melhorar e expôs a necessidade de continuar a aprender (daí as diferenças entre as várias planificações que se deveram, na maioria dos casos, à progressão de quem ainda não tinha tido a oportunidade de ser docente). Mudar para melhor significa ir no caminho certo, caso contrário não haveria sequer margem de erro.

Fazendo um balanço, quer do ano de estágio, quer da elaboração do Relatório de Estágio, a “novidade” do tema teve mais pontos positivos do que negativos. Se há falta de bibliografia, isso significa que mais se pode acrescentar, que são maiores as contribuições para “encher esse recipiente” que é a mediação (De Arriba 2003). E ainda assim, se olharmos para esse “recipiente”, pode ver-se o quanto falta encher, a dimensão do que pode ainda ser feito (que é o resultado da subtração do que foi feito a todo o potencial que o tema possui).

Afinal, lançar questões é já contribuição. Assim como o é lançar a semente da reflexão, abrir portas ou explorar novos caminhos. Contribuir também tem de ser perguntar “por que não?”, a pergunta que (como já referido na introdução) motivou a escolha do tema. Fez-se o que se pôde com o que se tinha... para que outros façam o que podem com o que terão – que será um pouco mais e daí em diante um pouco mais ainda.

A partir de agora mais se poderá fazer: por exemplo, explorar a avaliação concreta da mediação ou através de atividades de mediação (a título de exemplo, até que ponto se poderão usar – ou já existem – atividades de mediação nos exames nacionais?); ir mais longe nas propostas práticas de atividades de mediação linguística; fazer uma investigação que compare um grupo de alunos com os quais foi desenvolvida a competência mediadora com outro grupo com o qual esse trabalho não foi feito e analisar os seus resultados, etc., etc., etc. As possibilidades de continuação do trabalho sobre o tema são inúmeras.

Como dizia Fernando Pessoa, "Tudo o que sonho ou passo,/ O que me falha ou finda, /É como que um terraço/ Sobre outra coisa ainda. /Essa coisa é que é linda.". E a beleza é exatamente essa: chegar ao *fim* e poder vê-lo como apenas um princípio. Por isso mesmo, e tal como já foi referido, esta não pode ser uma conclusão.

VI- Bibliografia

AMOR, Emília (2006⁶). *Didática do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 1ª edição de 1993

BENVENISTE, Émile (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard

BAKTIN, Mikhail (Volochnikov) (2010), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Hucitec, 14ª edição

BRONCKART, Jean-Paul (2008). “¿Es pertinente la noción de competencia en la educación?”, em *Revista Novedades Educativas*, ano 20, n. 211, pp. 4-9

CANTERO, Francisco José & DE ARRIBA, Clara (2004). “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE”, em *Revista redELE*, 2 , disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html>

DE ARRIBA, Clara (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

DE ARRIBA, Clara & CANTERO, Francisco José (2004). “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”, em *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 16 Madrid: Universidad Complutense, pp. 9-21

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane & MOSQUERA, Santiago (2009). “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, em *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 117-141

DOMINGUEZ, Pablo (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Monográficos MarcoELE, 6, disponível em: <http://marcoele.com/monograficos/destrezas/>

FERNANDES, Cidália & CAMPOS, Ângela (2003) *Resumir é fácil*. Lisboa: Plátano Editora

FRIEDRICH, Janette (2012). *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras

GAMBOA, Leylanis (2004). “Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE”, em *Revista redELE*, 2, disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html>

GOICOECHEA, María Victoria (2008). “Las competencias y la teoría de la actividad”, em *Revista Novedades Educativas*, año 20, n. 211, pp. 34-37

MACHADO, Anna Rachel [coord]; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (2005). “O Resumo Escolar: Uma Proposta para Ensino do Género”. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina v. 8, n.1, p. 89-102, disponível em: <http://www.uel.br/revistas//uel/index.php/signum/article/view/3638>

MACHADO, Anna Rachel [coord]; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (2004). *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial (Col. Leitura & Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos vol. 1)

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez

MARTÍN PERIS, Ernesto (1999). “Libros de texto y tareas” em ZANÓN, J.(coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris01.htm

PUPP SPINASSÉ, Karen (2006). “Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias do Sul do Brasil”, em *Revista Contingentia*, vol. 1, pp. 1-8, disponível em:

http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competência Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação

VYGOTSKY, Lev (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água, edição original de 1934

Legislação

Conselho da Europa. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Trad. de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto: Edições Asa.

DGEBS (1991) *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem*, Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação

DGEBS (1997) *Programa de Espanhol: Programa e organização curricular*, Ensino Básico, 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação

REIS, Carlos, *et alii* (2009) *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação

SEIXAS, João, *et alii* (2001) *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXOS

Anexo 1

Aula 1



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Español
Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013

Nombre: _____ Nº: _____

Fecha: ____/____/____

En la tarea final de esta unidad tendrás que escribir en grupo una biografía que será expuesta en tu aula.

A

1- ¿Sabes lo que es una biografía?

→ A continuación tienes un ejemplo. Lee el siguiente texto atentamente y subraya las palabras que no entiendas del todo bien.

Quino [Joaquín Salvador Lavado]



Quino nació en Mendoza, Argentina, en 1932. Hijo de padres españoles, fue bautizado con el nombre de Joaquín como su tío. Para no confundirle con éste, pronto recibió el apelativo de “Quino”, su futuro nombre artístico. Estudió primaria en la escuela de Mendoza y posteriormente decidió inscribirse en la Escuela de Bellas Artes de esta localidad.

Entre 1945 y 1948 quedó huérfano (primero muere su madre, después, su padre); abandonó la Escuela de Bellas Artes y decidió hacerse dibujante humorista. Cuando cumplió los dieciocho años, *Quino* Salvador viajó a Buenos Aires, donde presentó sin éxito sus dibujos en redacciones de diarios y revistas. Años después, en 1954, el semanario *Esto es* le publicó su primera página de humor gráfico.

En 1958 fue contratado para trabajar ilustrando campañas publicitarias. Seis años más tarde, en 1964, aparecía el gran personaje de Mafalda, la niña que junto a su pandilla de amigos hace profundas reflexiones y duras críticas a la sociedad. Las primeras viñetas se publicaron en *Leoplan* y posteriormente el semanario *Primera Plana* de Buenos Aires contó con los comics de Quino de una manera periódica. De esta publicación pasó a *El Mundo*, un periódico muy conocido en Argentina.

Tras abandonar la tira de Mafalda el 25 de junio de 1973, según él mismo por agotársele las ideas, Quino se trasladó a Milán, desde donde continuó realizando las páginas de humor que nunca ha dejado de hacer.

2- ¿Entiendes todas las palabras del texto? Vamos a intentar todos juntos deducir los significados a partir del contexto.

3- Contesta verdadero (V) o falso (F) de acuerdo con las informaciones del texto y corrige las falsas:

Quino es español.

Quino nació en la década de los 30.

Quino fue bautizado con el nombre de su padre.

Quino concluyó sus estudios en la Escuela de Bellas Artes.

Quino es un dibujante humorista.

El personaje de Quino, Mafalda, apareció en 1958.

Quino abandonó la tira de Mafalda por agotársele las ideas.

Quino se fue a vivir a Milán donde siguió haciendo sus páginas de humor.

V/F

4- Estos son verbos que normalmente surgen en biografías. Pon una X en los verbos que existen en este texto:

☐ Nacer

☐ Estudiar

☐ Enamorarse de

☐ Casarse

☐ Trabajar

☐ Convertirse en

☐ Llegar a ser

☐ Viajar

☐ Tener

☐ Jubilarse

☐ Trasladarse a

☐ Ir

☐ Morir

☐ Hacerse

☐ Volverse

☐ Ponerse

☐ Vivir

- Comprueba tus resultados.

Escribe alguna de las formas verbales presentes en el texto.

¿Sabes qué tiempo es?

Aula 2GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Español
Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013

Nombre: _____ Nº: _____

Fecha: ____/____/____

B

- 1- Algunos de los verbos indicados en el listado de la ficha anterior son verbos de cambio. Vamos a verlos con más atención.
 Rellena los huecos mientras vemos juntos un PowerPoint.

Ponerse; Convertirse en; Volverse; Hacerse; Llegar a ser



- a) A veces Paco _____ como un tomate cuando le decimos que él está enamorado de Concha.



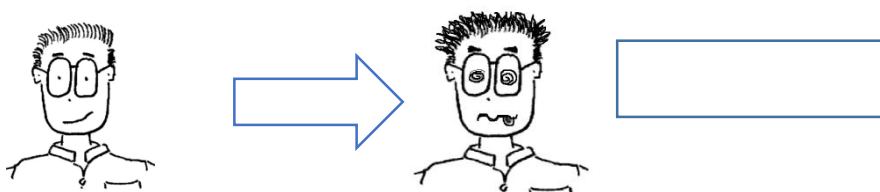
- b) Paco siempre ha sido muy delgado, pero este verano _____ un poco gordito.



c) A veces Paco _____ nervioso cuando tiene que hacer un examen. ¡Con tanto estrés, casi _____ enfermo!



d) Una vez Paco soñó que _____ una rana.



e) Después de ese sueño en que era una rana, Paco _____ loco y miedoso. ¡Nunca más ha estado cerca de una rana!



f) Antes Paco era pobre, pero le tocó la lotería y _____ muy rico y un gran empresario.



g) En su vida, Paco _____ un famoso actor de cine.

- 2- Los cómics de Mafalda son la gran creación de Quino, el escritor cuya biografía hemos visto. Ahora vas a ver y a escuchar un vídeo de los dibujos animados de Mafalda.
(Aquí lo puedes encontrar: <http://www.youtube.com/watch?v=v9St8KbPNFo&>)

- 2.1- Lee todas las preguntas que tendrás que contestar.
2.2- Después del visionado, contesta a las preguntas con verdadero (V) o falso (F).



1. A Mafalda le encanta el verano. ☐



2. La madre de Mafalda está siempre muy ocupada.



3. El padre de Mafalda llega de la oficina en coche. ☐



4. Felipe es muy cobarde.



5. El mayor sueño de Susanita es ser madre. ☐



6. Miguelito habla con Mafalda y le cuenta su vida.



7. Manolito quiere trabajar en una escuela. ☐



- 3- Ahora presta atención a lo que dice Miguelito - vas a escuchar dos veces más el momento en el que él habla. ¿Consigues completar su pequeña biografía?

“Yo _____. A los cinco meses me _____ mi primer diente. A los dos años ya _____ bastante bien. Ahora _____ al jardín de infantes*.
Lo malo de ser chico _____ que uno termina de contar su vida en dos patadas.”

*Esta es la forma que se usa en Argentina, Bolivia, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. En España se dice “preescolar”.

3.1. ¿Sabes lo qué significa la expresión “en dos patadas”? ¿Conoces una manera de decir lo mismo en tu lengua?

4- Fíjate ahora en dos frases que han surgido en los ejercicios anteriores:

- a) “A veces Paco se pone como un tomate cuando **le** decimos que está enamorado de Concha.”
- b) “Miguelito habla con Mafalda y **le** cuenta su vida.”

4.1. ¿Sabes a qué se refieren estos “le”?

4.1.2. Rescribe las frases sustituyéndolos por su referente.

- a) _____

- b) _____

4.2. ¿Sabes cómo se llaman a estas palabritas en negrita?

A) Nombre

B) Pronombre.

¿Por qué se llaman de esta forma? ¿Se te ocurre el motivo? Coméntalo con tu compañero.

4.3. ¿En que posición están en la frase?

- ☐ Antes del verbo.
- ☐ Después del verbo.

4.4. Fíjate en la frase b):

“Miguelito habla con Mafalda y cuenta a Mafalda su vida.”

¿Si quisieras sustituir “su vida” por un pronombre, cómo sería la frase?

5- Imagina que vas a ir de viaje. Ponte de acuerdo con tu compañero sobre lo que vas a llevar. Completa las frases según el modelo:

- a) • Yo llevo los bocadillos.
 - No, los bocadillos los llevo yo.
 - ¡Pero yo los llevo!
 - Te los doy mañana.

- b) • Pues, yo compro la cesta con los platos y los cubiertos.
 - No, la cesta _____.
 - ¡Entonces no te olvides que Juan la lleva!
 - Tranquilo, _____.

- c) • Entonces, yo compro el sombrero.
 - No, hombre, no hace falta. El sombrero ya _____.
 - Mira, los gemelos tienen una maleta gigante. Ellos lo llevan.
 - Vale, _____.

- d) • Vale, vale. Entonces... las toallas...
 - Que no, hombre, que no. Las toallas también _____.
 - No hay más espacio en mi maleta, no las puedo llevar. ¿Sabes si Paco las puede llevar?
 - Pienso que sí, _____.

Adaptado de *Preparados*, Ministério da Educação

5.1. Ahora intenta sustituir:

- “la cesta con los platos y los cubiertos” por “el papel higiénico”;
- “el sombrero” por “las sábanas”;
- “las toallas” por “la pasta de dientes”.

Cuéntanos el resultado.

Anexo del profesor: esquemas e informaciones para la pizarra.

	Pronombres personales de complemento directo (CD)	Pronombres personales de complemento indirecto (CI)
Yo	→ me	→ me
Tú	→ te	→ te
Él/Usted	→ lo	→ le
Ella	→ la	→ le
Nosotros	→ nos	→ nos
Vosotros	→ os	→ os
Ellos/ Ustedes	→ los	→ les
Ellas	→ las	→ les

Ej. Pepe dio esta flor a nosotros.



CD

CI

Pepe la dio a nosotros.

Pepe nos dio esta flor.

Pepe nos la dio.

Hay tres reglas fundamentales:

- 1) El pronombre viene siempre antes del verbo, menos si el verbo está en gerundio/ imperativo/ infinitivo.
Ej. Pablo está vendiendo las manzanas. → Pablo está vendiéndolas.
¡Pablo, vende las manzanas! → ¡Pablo, véndelas!
Pablo puede vender las manzanas. → Pablo puede venderlas.
- 2) El pronombre de CI viene siempre antes del pronombre de CD.
- 3) No pueden escribirse dos pronombres empezados por la letra "L" seguidos: no hay "lelos", el pronombre de CI pasa a SE.

Anexo 2

Aula 1



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Español
Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013

Nombre: _____ Nº: _____

Fecha: ____/____/____

1. Lee la siguiente noticia:

Cuatro de cada diez jóvenes reconoce haber aceptado invitaciones virtuales de desconocidos.

Siete de cada diez adolescentes españoles conectados a la red más de dos horas al día

Siete de cada diez adolescentes se conectan cerca de dos horas diarias a Internet, principalmente para escuchar música y conversar con sus amigos, una práctica (navegar por la red) en la que se inician los menores entre los seis y los nueve años.



Cuatro de cada diez jóvenes reconoce haber aceptado invitaciones virtuales de desconocidos, sobre todo los chicos, según un estudio de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), realizado con encuestas a más de 5.000 estudiantes de entre 12 a 17 años de centros educativos públicos y privados.

Los jóvenes se conectan diariamente cerca de dos horas y durante el fin de semana hasta tres horas, pero relegan a un segundo plano la búsqueda de información para los trabajos escolares, el principal motivo por el que los padres compran un ordenador personal a sus hijos.

El 90 por ciento de los encuestados tiene al menos un perfil en alguna red social, y cuatro de cada diez adolescentes reconoce que les costaría mucho o les molestaría dejar de conectarse a su red social todos los días; una afición a la que son más propensos ellas que ellos.

Tuenti es la red más frecuentada, ya que un 70 por ciento cuenta con un perfil en esta marca; seguido de Facebook, con 6 de cada diez adolescentes suscritos, y de Twitter, con un 30 por ciento de los encuestados.

La gran mayoría de los estudiantes de la ESO¹ -el 70 por ciento- utiliza las redes para chatear con amigos que conocen físicamente y la mitad también las emplea para ver vídeos o fotos de amigos.

El estudio, realizado durante los últimos tres años por un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, dirigido por el decano Antonio García Jiménez, también analiza los riesgos que afrontan en Internet.

Un 40 por ciento reconoce que ha aceptado las invitaciones virtuales de desconocidos para unirse a su perfil y, de este porcentaje, 3 de cada 10 aseguran que aceptan a todo el mundo.

Este fenómeno se produce en mayor medida entre los mayores de 15 a 17 años, entre los hombres (ellas se muestran más prudentes) y entre los alumnos de los centros de titularidad pública.

El estudio analiza el control impuesto a los adolescentes, que en el hogar lo realizan principalmente las madres; un 16 por ciento están agregadas al perfil social de sus hijos, frente al 12,7 por ciento de los padres.

No obstante, en la mayoría de los casos la vigilancia se limita a mirar y preguntar a sus hijos qué están haciendo cuando navegan o a restringir el tiempo de uso y sólo una minoría utilizan filtros de acceso.

Adaptado de

<http://www.practicaespanol.com/es/siete-cada-diez-adolescentes-espanoles-conectados-red-dos-horas-al-dia/art/4892/>

1. ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

1.1. Señala la opción correcta:

• **Los adolescentes españoles pasan en Internet...**

- ☐ Dos horas al día.
- ☐ Una hora cada dos días.
- ☐ Dos horas cada semana.

• **Los datos de la noticia proceden de...**

- ☐ Una encuesta oficial.
- ☐ Una encuesta universitaria.

☐ Estimaciones de los expertos.

- **El 40 por ciento de los jóvenes admite que en Internet...**
 - ☐ Acepta invitaciones de desconocidos.
 - ☐ Usan la red para ampliar conocimientos.
 - ☐ Hace cursos de idiomas en línea.
- **En la mayoría de las familias españolas...**
 - ☐ Son los padres los que más se ocupan de ver que hacen sus hijos en Internet.
 - ☐ Nadie controla a los hijos cuando navegan por Internet.
 - ☐ Las madres controlan el uso que los hijos hacen de Internet.
- **La red que mayoritariamente usan los jóvenes es...**
 - ☐ Tuenti.
 - ☐ Twitter.
 - ☐ Facebook.

In Practicaespañol.com

1.2 Imagina que estás en la calle y encuentras un amigo a quien le gusta mucho navegar por Internet. ¿Cómo le contarías la noticia que hemos leído? Elige el mejor resumen.

1. Una encuesta universitaria llegó a la conclusión de que la mayoría de los adolescentes pasa dos horas al día en internet. Los jóvenes van a internet, no para estudiar, pero sobre todo para oír música e ir a las redes sociales. En redes como Tuenti, Twitter y Facebook (las más usadas) hay el peligro de las invitaciones de desconocidos.	2. Se hizo una encuesta y se descubrió que los jóvenes pasan mucho tiempo en la internet estudiando. En realidad, es para hacer trabajos de investigación que los padres les regalan los ordenadores. Quien acepta más invitaciones de desconocidos en internet son los chicos y los padres no se ocupan de ver lo que hacen sus hijos en internet.	3. Un estudio hecho por profesores dice que los adolescentes pasan poco tiempo en internet, por lo menos durante la semana. La mayoría dice que no acepta en las redes sociales nadie que no conozca. La red social más famosa es Twitter. Es muy malo que los jóvenes tengan un perfil en las redes sociales porque así no tienen tiempo para estudiar.
---	---	--

1.3 ¿Cómo piensas que tu amigo reaccionaría al oír esta noticia?

Propuesta para escribir en la pizarra:

¡Qué bien!
¡Qué horror!
¡Qué interesante!
¡Qué injusto!

Es horrible.
¡Estupendo,
fantástico!
¡Es increíble!
¡Es espantoso!

¿De verdad?
Sí, es verdad.
Es normal.

Aula 2GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**Español**
Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013

Nombre: _____ Nº: _____

Fecha: ____/____/____

1. Ahora vas a ver y a escuchar una noticia que puedes encontrar en <http://www.youtube.com/watch?v=-2FHO3F1YS4>.

1.1 Mientras la escuchas (la escucharás dos veces), intenta tomar notas y responder a algunas de las preguntas que presentan la información de una noticia.

Ve
abajo

¿Quién? _____

¿Dónde? _____

¿Qué? _____

¿Cómo? _____

- 1.2 Ahora comprueba tus datos con el compañero del lado (en parejas) antes de volver a escucharla una vez más.

- 1.3 Hay otras dos preguntas que también organizan el contenido de una noticia. ¿Sabes cuáles son?
- _____

Repaso: Estas palabras que introducen las preguntas son _____ y tienen la particularidad de _____.



1.4 ¿Qué harías tú si estuvieras en el lugar de la señora de la noticia? ¿Alguna vez te pasó algo semejante? Cuéntaselo a tus compañeros.

Ej. Huir, llamar a la policía, pegarles a los ladrones...

Transcripción del vídeo:

Anciana evita atraco de una relojería

Sorprendente hazaña realizó una señora en Londres que, con valentía, golpeó con su bolso a unos individuos que se disponían a atracar una relojería de lujo en la localidad inglesa de Northampton. Tal hazaña quedó recogida en imágenes por un vídeo aficionado.

En la filmación se muestra a tres hombres golpeando con martillos voluminosos los escaparates del establecimiento, mientras que otros tres esperan subidos en motos para escapar. Justo en la parte derecha de la imagen se ve a la valiente señora cruzando la calle y corriendo a buen ritmo hacia los atracadores.

Seguido viene la acción: ella golpea con su bolso a uno de los mal hechores que espera subido en una de las motos, luego ataca al resto de los delincuentes, que se muestran vencidos y huyen del lugar. Minutos después la policía y vecinos ayudan a la detención de los individuos y la señora es felicitada. ¡Enhorabuena para ella!

<http://www.youtube.com/watch?v=-2FHO3F1YS4>

Ficha de trabalho para férias



GOVERNO DE
PORTUGAL

Español

Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013



Nombre: _____ Nº: _____

Fecha: ____/____/____

1. Escribe los titulares para las siguientes noticias:

a)

Un joven castellonense de 16 años ha sido multado con 5. 000 euros por echarse un pedo en presencia de la Guardia Civil. Cuando los agentes le pidieron a él y a sus amigos la documentación, el joven se dio media vuelta, levantó la pierna y ventoseó en dirección a la autoridad, según la versión oficial. La madre del denunciado mantiene que «el pedo no iba para los agentes, porque ni siquiera los vio». «Un error lo tiene cualquiera», agregó preocupada.

Retirado y adaptado de quemundo.com

b)

Eduardo Tagua, un ex-recluso de 62 años, lleva dos noches durmiendo a las puertas de la cárcel Sevilla-2 para pedir su reingreso en el centro donde ha pasado la mayor parte de su vida, y donde siente que están «su hogar y su familia».

Según relató a Canal Sur Televisión, Eduardo nació en la cárcel, donde su madre cumplía condena, y en ella ha pasado la mayor parte de su vida, sobre todo por delitos menores que le han obligado a pasar por la mayor parte de los penales de España.

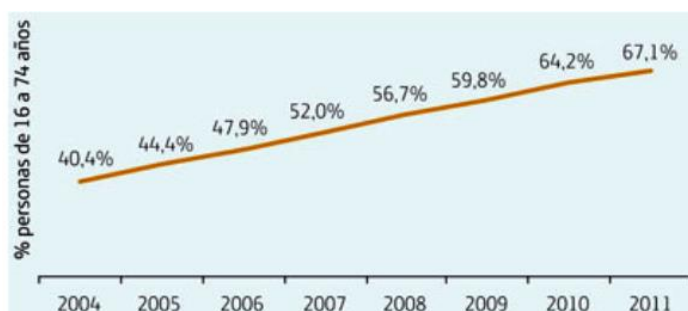
Desde que fue puesto en libertad al cumplir su última condena, el ex recluso se ha instalado junto al muro de Sevilla-2, donde ya ha pasado dos noches pese a las inclemencias del tiempo, protegiéndose solo con una manta y con algunas ropas.

Eduardo afirmó que los presos y funcionarios eran su verdadera familia y aseguró que en la cárcel era donde mejor estaba. Si no lo encarcelan, dice: «voy a tener que robar o hacer algo para que me metan».

José Vidal, director del hospital penitenciario, manifestó que casos como éste demuestran como «algunas personas aquí se sienten adaptadas y realizadas y en la calle no saben desarrollarse».

Retirado y adaptado de quemundo.com

2. Escribe el titular y la entrada para la siguiente noticia:



En España ya son más de 13 millones las personas que leen la prensa *online*, un 38,7% más que el año anterior, es el dato que se desprende del último informe presentado en 2011 por Telefónica “[La Sociedad de la Información en España](#)”. Esta cifra sitúa a los medios de comunicación *online* como la

actividad cultural y productiva que más realizan los usuarios de nuestro país a través de la red.

Papel y pantalla se encuentran en un punto de convivencia sin retorno, y el propio consumidor así lo ha asumido adaptándose a los nuevos formatos de lectura. Tal y como apunta [Oriol March](#), del diario *Ara*: “Ya no es como hace 20 años, que la única vía de información estaba formada por los diarios, las televisiones y las radios.”. Àngels Pinyol, de *El País*, también afirma que esa modificación de los hábitos es ya un hecho: “Desgraciadamente, cada vez se ven menos personas por la calle con el diario en la mano. Cuestan mucho de encontrar, cuando antes era la cosa más natural del mundo. Esto quiere decir que una mayoría importante se ha acostumbrado a leer la prensa en las páginas digitales de los diarios”.

Sin embargo, las estadísticas muestran que, a pesar de que poco a poco el soporte digital le va ganando terreno al tradicional, de momento el protagonismo sigue siendo compartido. Un 32% de usuarios de la red dedica el mismo tiempo a la lectura en soporte papel y en soporte *online*. Y un 42,2% de los lectores de prensa afirman que no ha disminuido su tiempo de dedicación al soporte tradicional.

Retirado y adaptado de [elperiodico.com](#)

Aula 3



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA
Español



Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013

Nombre: _____ Nº: _____

Fecha: ____/____/____

1. Ayer oíste a Rosa hablar con su novio Paco. Cuéntale a tu amiga Sara lo que Rosa dijo.

a) “Estoy muy contenta.”

Rosa dijo que _____.

b) “Hoy voy a la playa por la tarde.”

Rosa afirmó que _____.

c) “¿Quieres ir también, Paco?”

Rosa preguntó a Paco si _____.

d) “Esta mañana he estado en el gimnasio.”

Rosa añadió que _____.

e) “Ayer vi a Juan en la tienda de su madre.”

Rosa dijo que _____.

f) “¿Cuál es el nombre de la tienda de la madre de Juan?”

Rosa preguntó también a Paco si _____.

2. Estás un poco enfadado/a con tu madre. Cuéntale a tu padre las conversaciones que habéis tenido y de lo que habéis hablado:

a)

Mamá – ¿Has acabado ya la comida?

Hija – No me gustan los garbanzos...

Mamá – Me da lo mismo, ¡los niños tienen que comer de todo!

¡Mamá es siempre la misma! Mira que el otro día, cuando estaba cenando, me preguntó

¡Es increíble! ¡Es que ya tengo trece años!

b)

– *¿Dónde está la sopera nueva?*

– *¿Cuál es la sopera nueva?*

– *Es la más grande. ¡Nunca sabes lo que hay en casa!*

– *Está aquí. ¡No la veía!*

Y el otro día, cuando yo estaba en la cocina, me preguntó _____

!Qué injusta!, ¿no?

3. Escribe en forma de diálogo tu conversación con Rosa:

a) Rosa dijo que no sabía nada del regalo de cumpleaños de Pepe. Entonces, muy sorprendido/a, le contesté que ella misma se había ofrecido a comprarlo la semana pasada. Y ella, muy enfadada, me espetó que era mentira, que nunca había dicho eso. Al verla así preferí callarme antes de ponerme a discutir.

4. Para practicar todo lo que has aprendido, cuenta (estilo indirecto) o reproduce las frases (estilo directo) dependiendo del caso:

a) Pedro: - ¿Qué hacemos hoy para comer?

b) Estela dijo que había visto la última película de Pedro Almodóvar.

c) El Ministro de Economía (ayer): - Parece que por fin empezamos a salir de la crisis económica.

d) Óscar: - ¿Has estado alguna vez en Estocolmo?

Adaptado de:

<http://www.escuelai.com/gramatica/ejerciciosestilo-directo.html>

Aula 4

CUENTA LA NOTICIA

Tarea final

CONTEXTO

El vecino A encuentra al vecino B en una tienda y le cuenta una noticia sorprendente que ha leído.

Hay dos intervinientes:

Vecino A: El vecino que va a contar una noticia.

Vecino B: El vecino que va a reaccionar a lo que oye.

INSTRUCCIONES

- Elegir una noticia de una revista o periódico;
- Hacer un pequeño resumen (más o menos 4 o 5 líneas);
- Preparar el diálogo a partir del modelo dado por la profe, completando con informaciones sobre la noticia y expresiones para reaccionar.
- Elegir dos miembros del grupo que van a simular el diálogo.

¡Al final todos vamos a elegir quién representó mejor!

MODELO DE DIÁLOGO

B- ¡Hola vecino!

A- Hola, buenos días. ¿Qué tal?

B- Bien, gracias. ¿Y tú?

A- Bien también. Un poco sorprendido con lo que he leído hace poco.

B- Entonces, ¿qué pasó?

A- Dijeron en las noticias que...

(...)

B- ¡Qué interesante!

Anexo 3

Aula 2

Ficha 2

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Español

Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013

Fecha: ____/____/____

Nombre: _____ Nº: _____

¿Sueles cocinar? Una receta es un conjunto de instrucciones...

- A. Lee la siguiente receta. ¿Entiendes todas las palabras? Si no entiendes alguna palabra, coméntalo con tu compañero.

Receta de croquetas de jamón

INGREDIENTES:

½ litro de leche
5 cucharadas de harina
6 cucharadas de mantequilla
150 g de jamón
sal
pimienta
nuez moscada
2 huevos
pan rallado



INSTRUCCIONES:

Pica el jamón. Echa en una sartén grande 6 cucharadas de mantequilla. Caliéntala. Después echa la harina y fríela. Añade poco a poco la leche. Remueve la mezcla sin parar haciendo círculos con una cuchara de madera. Incorpora sal, pimienta y nuez moscada.

Sigue removiendo 5 minutos y, entonces, agrega el jamón. Fríe esta mezcla unos minutos más y después viértela en un recipiente. Mete el recipiente en la nevera y déjalo allí dos o tres horas.

Saca el recipiente con la masa de la nevera. Bate los huevos en un bol y prepara un plato con el pan rallado. Coge una cucharada de masa y pásala por el huevo y el pan rallado (esta acción se llama “empanar”). Después de empanar todas las bolas de masa, fríelas en aceite muy caliente.

Sirve las croquetas templadas.

B. Ordena las fotografías según la receta:



Actividad retirada y adaptada de TodoEle:

http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=imperativo&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=415

- C. Imagina que tienes un amigo portugués que no entiende nada de nada de español, pero le gustaría hacer estas croquetas. ¿Cómo le explicarías esta receta? Usa las imágenes ordenadas para ayudarte a decirle los varios pasos que tiene que seguir.**
- D. Esta receta está escrita en imperativo. ¿Se te ocurren otras formas verbales para escribir una receta? Coméntalo con tu compañero.**

Aula 3

Ficha 3



Español
GOVERNO DE PORTUGAL
 8º ANO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 CIÊNCIA
 Curso: 2012/2013



Fecha: ____/____/____

Nombre: _____ Nº: _____

Lee el siguiente texto y subraya todas las palabras que no entiendas.

***Para viajar...***

Un viaje puede tener diversas motivaciones, siendo sus expectativas y objetivos muy diferentes entre sí, por lo tanto, si planificas un viaje, lo primero que debes tener claro es un destino, luego de eso, te diriges a una agencia de viajes, lugar donde te ayudan a

planificar desde tu llegada hasta tu regreso.

El ejecutivo de la agencia te preguntará cuál es tu presupuesto y te mostrará las opciones de viaje: la clase en la cual viajarás, si tu viaje se realizará en avión o bus y por qué no en un crucero; de esto depende también el costo de tu viaje.

Es importante tener pasaporte y a veces una visa, dependiendo del lugar donde decidas ir.

Al tener ya listo los papeles de tu viaje, organiza lo que llevarás. Primero dependiendo de los días de tu viaje, elige el tamaño de la maleta, luego elige tu ropa de acuerdo al clima del lugar; no olvides llevar cámara fotográfica o filmadora para guardar los momentos inolvidables del viaje.

Siempre que sales de tu país, infórmate sobre la moneda del país de destino. Una opción es tener en tu poder dólares americanos, es la moneda más fácil de cambiar en cualquier parte del mundo, también puedes utilizar euros.

Al llegar al lugar de destino es recomendable que te manejes llevando una mochila donde llevarás alimento, la cámara y tus documentos.

Un consejo importante para todo viajero es optar por un seguro, el cual te cubrirá cualquier imprevisto de salud en donde te encuentres.

Después de tener todo esto en cuenta, te espera un ¡gran viaje!





1- ¿Entiendes todas las palabras que has leído? Si hay alguna palabra que no entiendas, consúltalo con el grupo de la clase. Selecciona el vocabulario que piensas que está relacionado con el tema “Viajes” y apúntalo abajo.



2- Imagina que un amigo tuyo llamado Juan va de vacaciones a Barcelona. Tú has leído este texto y Le quieres dar algunos consejos para este viaje. Escribe 10 consejos que le darías, de acuerdo con la información del texto. Usa el Imperativo.

Para viajar:

1. Elige un destino;
2. .
3. .
4. .
5. .
6. .
7. .
8. .
9. .
10. .



3- Fíjate en la siguiente frase del texto:

“No olvides llevarte cámara fotográfica o de filmar...”

→ Este es un imperativo negativo y también sirve para dar instrucciones, órdenes y consejos. ¿Será diferente o igual al imperativo afirmativo?

a) Mira los ejemplos de eslóganes abajo y piensa en la respuesta con tu compañero.

No pierdas la cabeza, utiliza casco. – PERDER

NO SE QUEDE SIN VERANO, ¡RESERVE AHORA! –

¡No duerman enfrente a esta gran oportunidad! –

¡No dejéis de visitar nuestra tienda! –

No fumen más, ¡NicoFree ayuda! –

No tengáis vergüenza, ¡aprovechad las promociones! –

No **reciba** algo de menor calidad, ¡bueno, bonito y barato es aquí! –



b) Escribe después de cada frase el infinitivo de los verbos subrayados.

c) Ahora rellena el cuadro abajo con el ejemplo correspondiente y su terminación.

	-ar		-er/ -ir	
tú no	olvides	-es		
vosotros no				-áis
usted no				
ustedes no		-en		

¡Ojo! El imperativo usted/ustedes es igual en afirmativo y negativo.

→ ¿Por qué se dice “tengáis” y no “~~tenáis~~”? ¿Por qué se dice “pierdas” y no “~~perdas~~”?

¡Hay un TRUCO! 😊

Conjuga el verbo en Presente (1ª p.) → Saca la –O → Pon la terminación

¡Es fácil!



ej: Tener → Presente: yo tengo → teng- → tú no tengas

Intenta hacer lo mismo con los siguientes verbos y rellena el diálogo entre dos amigos, Andrés y Paco, mientras viajan en coche:



Andrés: Te conté este secreto y ahora no _____ (decir) nada a nadie, ¿vale?

Paco: Yo no digo nada. Pero no _____ (conducir) más mientras envías mensajes en el móvil. Y por amor de Dios, ¡no _____ (perderse)! A ver si llegamos hoy.

Andrés: Vale, vale, pero lo que te he dicho... no lo cuentas a NADIE, ¿verdad? Y, por favor, si estás pensando decirlo a Carmen, ¡no lo _____ (hacer)!

Paco: ¡Tranquilo, hombre! ¿No confías en mí?

Fíjate ahora en otra frase del texto:

“Siempre que sales de tu país, infórmate sobre la moneda del país de destino.”

- ¿Dónde está el pronombre?

- Intenta poner la frase en la forma negativa. ¿Dónde pones el pronombre?



Es decir...

En el imperativo afirmativo los pronombres van _____ del verbo.

En el imperativo negativo los pronombres van _____ del verbo.



Ahora abre tu manual en la pág. 69 y verás en el ej. 7 algunos usos del imperativo negativo.

Aula 4

Las comunidades autónomas españolas

MAPA DE ESPAÑA
Político



N.º	COMUNIDAD	CAPITAL
1	Galicia	Santiago de Compostela
2	Principado de Asturias	Oviedo
3	Cantabria	Santander
4	País Vasco	Vitoria
5	Navarra	Pamplona
6	Aragón	Zaragoza
7	Cataluña	Barcelona
8	Castilla y León	Valladolid
9	La Rioja	Logroño
10	Comunidad de Madrid	Madrid
11	Extremadura	Merida
12	Castilla-La Mancha	Toledo
13	Comunidad Valenciana	Valencia
14	Islas Baleares	Palma de Mallorca
15	Andalucía	Sevilla
16	Región de Murcia	Murcia
17	Islas Canarias	Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife

NOTA: * No tienen capital legalmente establecida.



Instrucciones para la tarea final

Contexto:

Trabajáis en una agencia de viajes y os encargaron de hacer un vídeo turístico diferente sobre **dos** comunidades autónomas de España y sus capitales.

El objetivo es que las personas quieran conocer las comunidades autónomas y que viajen con vuestra agencia.

En vuestro vídeo tendréis que tener algunas informaciones obligatorias (marcadas enseguida con *) y otras que son opcionales:

- Datos generales sobre:
 - n.º de habitantes;
 - lengua oficial de las comunidades autónomas;
 - condiciones geográficas;
 - * **clima**;
- Informaciones sobre:
 - Comercio (grandes centros, comercio tradicional...);
 - Transportes (muchos, pocos, accesibilidad);
 - Deportes más practicados;
 - * **Cultura y ocio** (por ej.: museos, espectáculos, fiestas típicas, festivales...);
 - Seguridad (muy segura, poco segura, estadísticas de crimen...);
 - * **Pequeña receta de una comida típica** (con verbos en imperativo);
 - * **Consejos para organizar un viaje**;
 - * **ESLOGAN** muy apelativo para que las personas vengán a conocer las comunidades autónomas.

¡Atención!

- En grupos de tres personas;
- Para presentar en clase el día **8 de mayo**;
- El vídeo tiene que tener audio con las informaciones (es decir, vosotros tenéis que grabar vuestra voz – si no lo conseguís hacer, el día de la presentación lo haréis “en directo”);
- El vídeo es para **evaluación**.

Anexo 4

Parte A

Escola E. B. 2, 3/ Secundária de José Relvas – Alpiarça

Español Nivel A2 – 8º A

Curso: 2012/2013

Profesora: Rita de Carvalho

Manual adoptado: *Mañana 2* (Anaya)

Fecha: Martes, 14 de mayo de 2013

Tema de la Unidad Didáctica: Prejuicios y adjetivos

Grupo: 8º A

Tiempo de Clase: 90 minutos

Clase:

Objetivos específicos:

- ❖ **comunicativos:** - Ser capaz de expresar una opinión sobre alguien;
- Saber caracterizar a alguien;
- ❖ **léxicos:** - Ampliar el léxico de los alumnos relacionado con adjetivos que caracterizan a personas;
- ❖ **gramaticales:** - Saber aplicar los grados de los adjetivos;
- Comprender los contextos en que hay apócope del adjetivo;
- Practicar el uso de los varios grados de los adjetivos;
- ❖ **actitudinales:** - Participar activamente en todas las actividades;
- Tomar partido de todas las situaciones para expresarse en español;
- Respetar el otro como un ser más allá de nuestros prejuicios;
- Reflexionar sobre la forma como los otros nos ven;
- ❖ **metodológicos:** - Utilizar estrategias que lleven el alumno a caracterizar y a comparar a personas;
- Reconocer que hay varias formas de hablar de la misma realidad y de caracterizarla;
- ❖ **socioculturales:** - Contactar con algunos prejuicios y estereotipos asociados a otras nacionalidades;
- Contrastar aspectos socioculturales asociados a los portugueses y a los españoles;
- Promover la reflexión sobre la importancia de no dejarse limitar por los estereotipos;

Contenidos:

- ❖ **funcionales:** - Expresar opinión;

<p>- Caracterizar y comparar a personas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ léxicos: - Vocabulario relacionado con la caracterización psicológica de personas; ❖ gramaticales: - Los grados de los adjetivos; <ul style="list-style-type: none"> - La apócope del adjetivo; ❖ socioculturales: - Estereotipos asociados a varias nacionalidades; <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias entre portugueses y españoles. 							
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarra; ❖ Cuaderno Individual; ❖ Fichas de trabajo; ❖ Ordenador con acceso a internet; ❖ Proyector; ❖ Cuaderno individual; ❖ Altavoces; ❖ Papelitos; ❖ Bolsa. 							
<p>Dinámica de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Individual ❖ Parejas 							
<p>Actividades de la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expresión oral; ❖ Expresión escrita; ❖ Mediación escrita; ❖ Interacción oral. 							
<p>Resumen: - Los estereotipos y prejuicios relacionados con algunas nacionalidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de caracterizar a alguien: grados de los adjetivos. - Diferencias entre portugueses y españoles. - La apócope de los adjetivos <i>bueno</i> y <i>grande</i>. 							
<p>Leyenda:</p> <table border="0"> <tr> <td>A/I – Alumnos – Trabajo Individual</td><td>P – Trabajo centralizado en el Profesor</td></tr> <tr> <td>A/P - Alumnos – Trabajo Parejas</td><td>P-A- Trabajo de turma: Profesor-Alumnos</td></tr> <tr> <td>A/G - Alumnos – Trabajo Grupo</td><td>A-P - Trabajo de turma: Alumnos-Profesor</td></tr> </table>		A/I – Alumnos – Trabajo Individual	P – Trabajo centralizado en el Profesor	A/P - Alumnos – Trabajo Parejas	P-A - Trabajo de turma: Profesor-Alumnos	A/G - Alumnos – Trabajo Grupo	A-P - Trabajo de turma: Alumnos-Profesor
A/I – Alumnos – Trabajo Individual	P – Trabajo centralizado en el Profesor						
A/P - Alumnos – Trabajo Parejas	P-A - Trabajo de turma: Profesor-Alumnos						
A/G - Alumnos – Trabajo Grupo	A-P - Trabajo de turma: Alumnos-Profesor						

Tipo de Actividades	Descripción de Actividades	Materiales	Tipo de trabajo	Tiempo
Práctica libre/ Introducción - Diálogo con los alumnos.	- Se entabla una pequeña discusión bajo el tema “¿Será que tenemos prejuicios o ideas estereotipadas?”.	- PowerPoint - Ordenador - Proyector	- P-A - A-P - A-A	- 7 m
Práctica controlada - Análisis de imágenes y de frases. (PowerPoint, diapositivas 2-15)	- Para comprobar si tienen prejuicios, se enseñan a los alumnos algunas imágenes de personas de distintos países. Para cada pareja de fotos se les pregunta cuál será la persona de esta o aquella nacionalidad. El objetivo es que los alumnos se den cuenta de que tienen opiniones asociadas a las personas de determinado país o cultura. - En seguida, se presentan varias frases que en sus valoraciones expresan un determinado punto de vista. Los alumnos tendrán que intentar adivinar quién podrá haber dicho cada una de ellas. Haciéndolo, tendrán que ponerse en el lugar del otro, al mismo tiempo que desvelan sus propias formas de ver el mundo. Se hace, así, una mediación entre un punto de vista y los alumnos, a través de citaciones.	- PowerPoint - Ordenador - Proyector	- P-A - A-P	- 15 m
Conceptualización/ Práctica controlada: - Los grados de los adjetivos. (PowerPoint, diapositivas 16 y 17)	- A partir de las frases del ejercicio anterior, se esquematiza en la pizarra los diferentes grados de los adjetivos (es decir, la diferentes formas de caracterizar algo). Los alumnos participan activamente en la construcción del esquema. - Se pasa para la reflexión siguiente: “Y los portugueses, ¿cómo son?”. Los alumnos rellenan una frase en la que tienen que usar el adjetivo “bueno” en su forma irregular “mejor”. Esta información se adiciona al esquema que está en la pizarra.	- PowerPoint - Ordenador - Proyector - Pizarra - Cuaderno individual	- P-A - A-P	- 10 m

<p>Práctica controlada</p> <p>- Ejercicios con vocabulario a través de un juego (crucigrama).</p> <p>(PowerPoint, diapositivas 17-22; Ficha de trabajo, ex. 1)</p>	<p>- A partir de esta idea de la caracterización de los portugueses, son introducidos adjetivos que pueden caracterizarlos. De forma a que la presentación de este vocabulario sea más dinámica se hace un juego que tiene dos partes.</p> <p>- En primer lugar, los alumnos tendrán que memorizar algunos adjetivos que caracterizan psicológicamente a personas. Todos ellos son elegidos por su dificultad (son muy diferentes del portugués) o por ser falsos amigos. Cada uno de ellos surge a la vez proyectado con una imagen que lo ilustra durante tres segundos, desapareciendo después. La profesora no explica los significados.</p> <p>- En segundo lugar, los alumnos tendrán que usar esos adjetivos en un crucigrama cuyas pistas son la traducción de cada uno de ellos. En parejas los alumnos tendrán que intentar recordar el mayor número de adjetivos y ponerlos en sus respectivas casillas.</p> <p>- En seguida, dicen cuáles de aquellos adjetivos podrán caracterizar mejor a los portugueses.</p>	<p>- PowerPoint - Ordenador - Proyector - Ficha de trabajo</p>	<p>- P-A - A-P - A/P</p>	<p>- 20 m</p>
<p>Práctica controlada/ libre</p> <p>- Lectura de un pequeño texto sobre la caracterización de los españoles.</p> <p>(PowerPoint, diapositiva 23; Ficha de trabajo, ej. 2 y 2.1)</p>	<p>- Los alumnos leen un texto que habla de los estereotipos asociados a los españoles y dan su opinión sobre la caracterización expresa en él.</p> <p>- El texto tiene varios adjetivos en diferentes grados, así como algunos sinónimos de adjetivos vistos anteriormente. De esta forma los alumnos contactarán con los contenidos estudiados en un contexto comunicativo real.</p>	<p>- PowerPoint - Ordenador - Proyector - Ficha de trabajo</p>	<p>- P-A - A-P -A/I</p>	<p>- 15 m</p>

Práctica controlada/ Conceptualización - La apócope en los adjetivos <i>bueno</i> y <i>grande</i> . (Ficha de trabajo, ej. 2.2)	- A partir de cuatro frases del texto en que están presentes los adjetivos “grande” y “bueno” los alumnos tendrán que reflexionar sobre el contexto en que se da la apócope de estos adjetivos. La profesora podrá ayudar a estas conclusiones sugiriendo más ejemplos que escribirá en la pizarra. - Se esquematiza en la pizarra las conclusiones a que se llega.	- Ficha de trabajo - Pizarra	- P-A - A-P	- 15 m
Práctica controlada - Visualización de un vídeo sobre portugueses y españoles. (PowerPoint, diapositiva 23) http://www.youtube.com/watch?v=TOWkSQWerIk	- Después de discutir cómo son portugueses y españoles, los alumnos ven un pequeño vídeo relacionado con un estudio sobre las diferencias entre estos dos pueblos. - Al final tendrán que decir cuáles son las conclusiones a que se llega en él.	- PowerPoint - Ordenador - Proyector - Altavoces - Cuaderno individual	- P-A - A-P	- 5 m
Práctica libre: - Juego “Hablando unos de los otros”. (PowerPoint, diapositivas 24 y 25)	- Cada alumno tendrá que elaborar un comentario caracterizando a un compañero, usando las estructuras estudiadas en clase. Tendrá que escribirlo en un papel sin poner su nombre. - Se proyecta un listado con bastantes adjetivos que los alumnos pueden utilizar. Esta es una forma de ampliar su vocabulario y de aclarar algunas dudas. - Se ponen los papelitos en un bolso y se sacan a la vez. El objetivo es adivinar quién ha dicho cada frase.	-Papelitos -Bolsa -Pizarra	- P-A - A-P - A/P	- 15 m

Observaciones: Si hay algún problema con los materiales que exigen el uso de nuevas tecnologías, la profesora hará de la siguiente forma: prescinde de las imágenes y pide a los alumnos que dibujen personas de diferentes nacionalidades; escribe las frases en la pizarra, así como algunos ejercicios; di los adjetivos del crucigrama oralmente y prescinde del vídeo.

Parte B

PowerPoint

¿Cómo son los portugueses?

Cotillas



Majos



Coquetos



Valientes



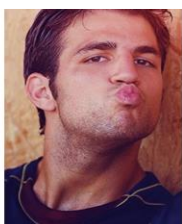
Testarudos



Futboleros



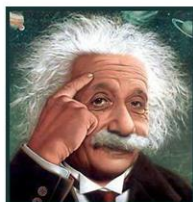
Vagos



Bromistas



Listos



Tacaños



Parlanchinos



Ficha de trabalho



GOVERNO DE
PORTUGAL

Español

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

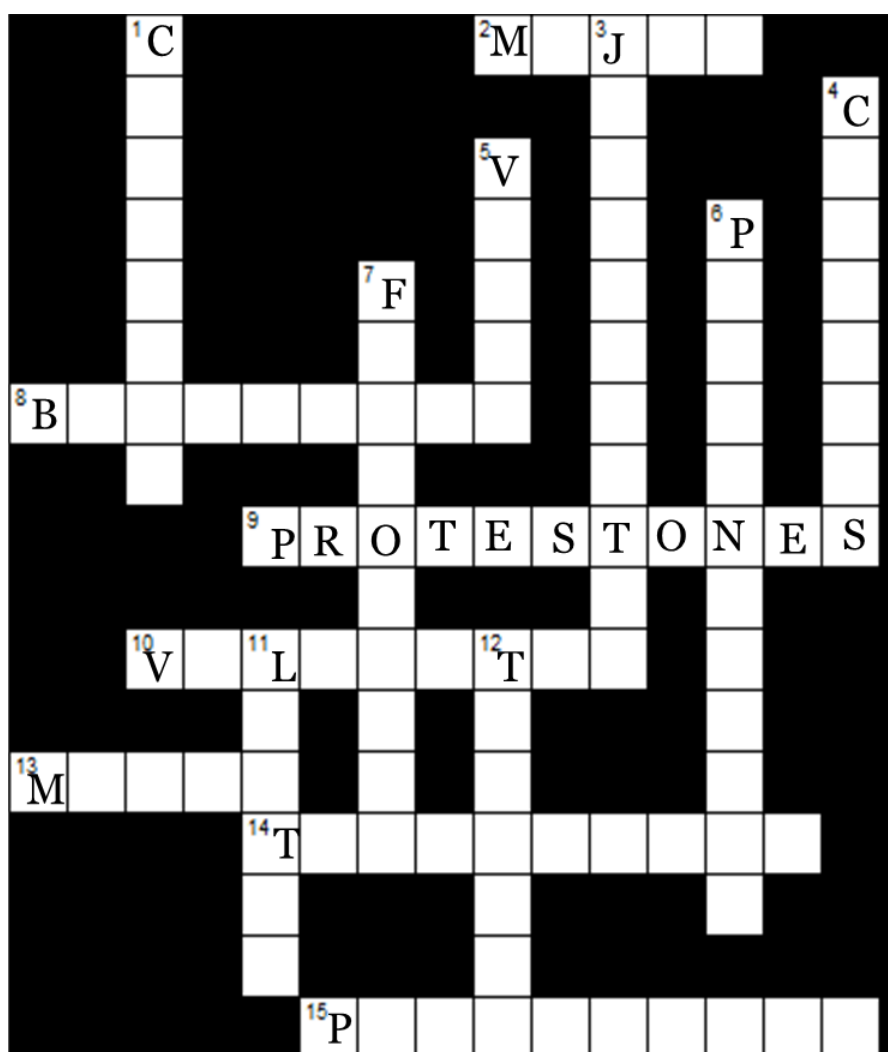
Grupo: 8º A
Curso: 2012/2013



Fecha: ____/____/____

Nombre: _____ Nº: _____

1. ¿Cómo son los portugueses? Rellena el crucigrama abajo con algunas posibilidades de respuesta.



- 1-Pretensiosos, vaidosos;
- 2-Simpáticos, agradáveis;
- 3-Farristas (amantes da farra);
- 4-Regateiros, cuscos;
- 5-Preguiçosos;
- 6-Faladores;
- 7-Fanáticos por futebol;
- 8-Brincalhões;
- 9-Refilões;
- 10-Corajosos;
- 11-Espertos;
- 12-Avarentos;
- 13-Bonitos, fofos;
- 14-Teimosos;
- 15-Convencidos.



2- Lee el siguiente texto.

Nosotros somos..., ellos son

De todos los países y pueblos hay una imagen más o menos tópica, más o menos real. Se dice, por ejemplo, que los españoles son unos grandes apasionados, un poco perezosos y bastante desorganizados. Se dice también que un español es simpático, muy amable, demasiado hablador y un gran compañero. Es un buen amigo aunque sea un poquito dramático.

El Irlandés Ian Gibson (hispanista que vive en España y tiene nacionalidad española), en su libro *Fuego en la sangre: la nueva España*, dice, además, que los españoles son los más ruidosos y sensuales. Para él un español, a la hora de oír, no es muy bueno (es incapaz de escuchar durante mucho tiempo al interlocutor).



Por otra parte, los estereotipos sobre España han cambiado bastante en el extranjero, aunque para muchos España signifique todavía playas y sol, flamenco y toros.

Adaptado de *Rápido, Rápido*, Difusión pág. 49

2.1. ¿Estás de acuerdo con esta visión de los españoles? ¿Por qué?

2.2 – Fíjate en los siguientes ejemplos retirados del texto. ¿Qué pasa con los adjetivos?

“Un español es un buen amigo.”

“Un español, a la hora de oír, no es muy bueno.”

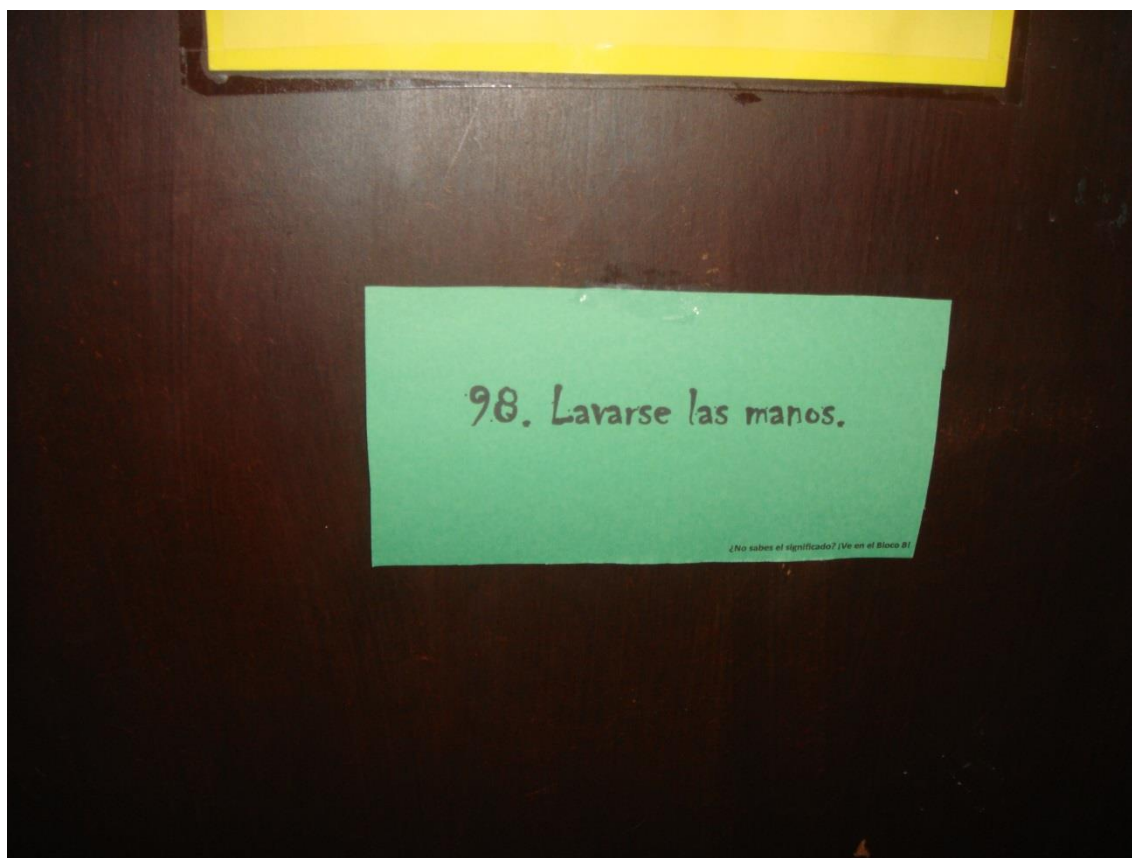
“Un español es un gran compañero.”

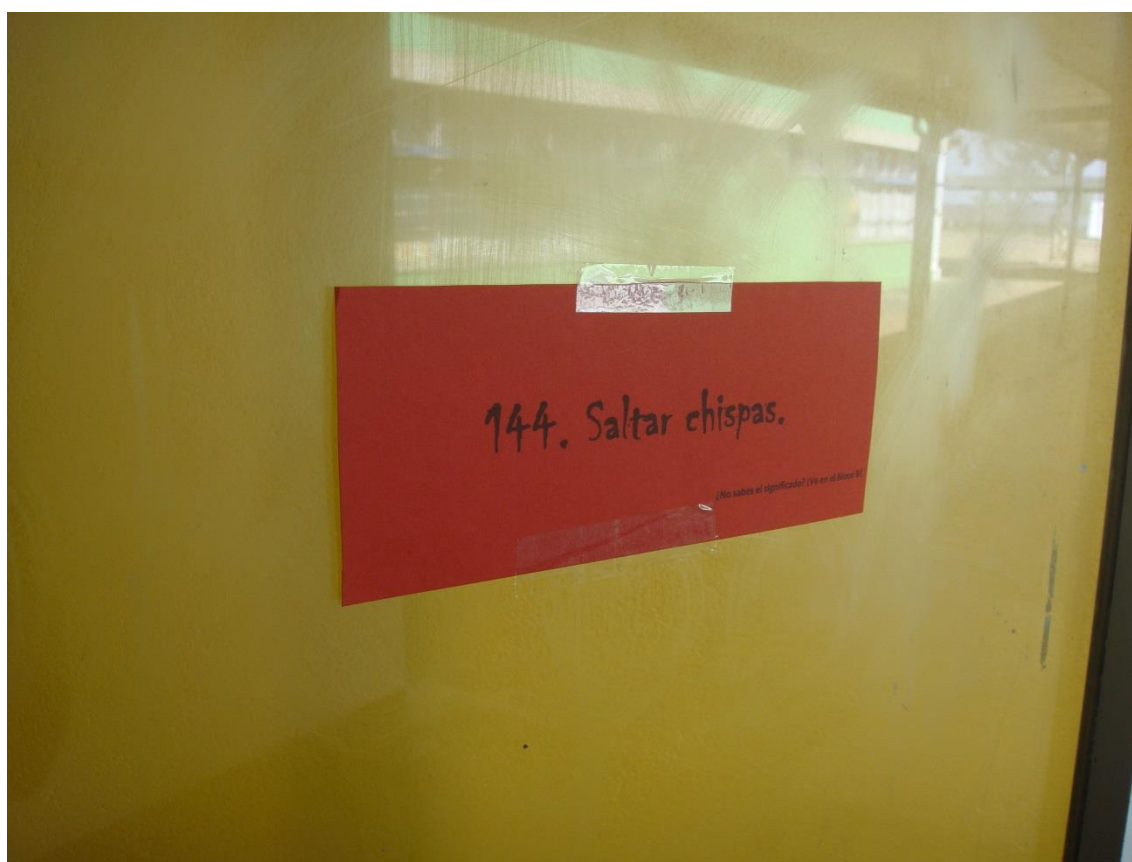
“Los españoles son unos grandes apasionados.”

Anexo 5









Anexo 6

GOVERNO DE
PORTUGAL

Aula 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha 1

Ficha de trabalho – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Nome: _____ Nº: _____

1. Vamos estudar o conto “A Palavra Mágica” de Vergílio Ferreira. Para que fiques a conhecer um pouco da vida e obra deste autor, vais ver e ouvir um vídeo intitulado “Memorial a Vergílio Ferreira”. O vídeo será mostrado duas vezes.

<http://www.youtube.com/watch?v=9LPO2JCKOrA>

- 1.1. Na primeira visualização terás de tomar notas do maior número de dados biobibliográficos que conseguires, de acordo com os tópicos indicados abaixo:

Data e local do seu nascimento:

Suas profissões:

A sua definição de livro:

Evento marcante na sua infância:

Local onde recebe a sua primeira educação:

Formação superior:

Nome do seu primeiro romance:

Vida profissional (exemplo de um local onde trabalhou):

Um livro publicado:

Obra adaptada para o cinema:

Uma homenagem que lhe é feita:

Data da sua morte:

- 1.2. Depois de uma primeira visualização, compara as informações que obtiveste com o teu colega do lado e acrescenta mais alguns dados.

- 1.3. Comprova agora as tuas respostas na segunda visualização e completa com os dados que te faltarem.

- 1.4. Para que tenhas uma perspetiva mais completa da vida e obra deste autor atenta agora no PowerPoint que te será mostrado e retira as seguintes informações:

→ O conto em estudo foi publicado na obra _____ no ano de _____.

Ficha 2

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha de trabalho – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Nome: _____ Nº: _____

...**EM** busca DE algumas palavras *mágicas*...

Encontra no conto “A Palavra Mágica” os sinónimos das seguintes palavras/expressões de acordo com o exemplo:

“Faixas de terreno” (uma palavra; pág. 51; parág. 1): _____ leiras

- 1) “Meter-se em sarilhos” (uma palavra; pág. 51; parág. 2): _____
- 2) “Preocupações” (três palavras; pág. 52; parág. 4): _____
- 3) “Espigão”, “ponta aguçada” (uma palavra; pág. 52; parág. 9): _____
- 4) “Vinho de má qualidade” (uma palavra; pág. 53; parág. 3): _____
- 5) “Cicatrizar” (uma palavra; pág. 53; parág. 4): _____
- 6) “Animais quadrúpedes que servem para alimento do homem” (uma palavra; pág. 53; parág. 6): _____
- 7) “Entrar em conflito” (três palavras; pág. 54; parág. 3): _____
- 8) “Mutilada”, “desfigurada” (uma palavra; pág. 55; parág. 7): _____
- 9) “Tosca”, “grosseira” (uma palavra; pág. 56; parág. 7): _____
- 10) “Maldição”, “condenação” (uma palavra; pág. 57; parág. 3): _____

Solução:

- 1) Ensarilhar-se
- 2) Quebreiras de cabeça
- 3) Pua
- 4) Carrascão
- 5) Encoirar
- 6) Reses
- 7) Pegar-se de razões
- 8) Estropiada
- 9) Informe
- 10) Anátema



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha de trabalho – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Data: ____/____/____
Nº: ____

Nome: _____

1. Enquanto ouves uma (possível) conversa com Gil Vicente coloca verdadeiro (V) ou falso (F) nas afirmações que se seguem, corrigindo as falsas.

a) A obra de Gil Vicente como ourives é razoavelmente conhecida em Portugal. (dramaturgo e poeta)

V/F

F

b) Gil Vicente compara a profissão de dramaturgo poeta à de ourives.

V

c) Gil Vicente é considerado dramaturgo e poeta porque escreveu peças de teatro em verso.

V

d) Gil Vicente foi um dos maiores dramaturgos e poetas da Península Ibérica no séc. XVII. (séc. XVI)

F

e) Antes da obra de Gil Vicente só existiam autos litúrgicos organizados pela igreja e procissões religiosas. (+momos palacianos)

F

f) Gil Vicente escreveu mais de 50 textos teatrais, 20 deles em português e 12 deles em castelhano.

V

g) Gil Vicente foi um nobre e um homem da corte, que herdou muitas coisas da Idade Média e do seu imaginário. (sem ser um nobre, foi um homem da corte)

F

h) Gil Vicente foi um religioso e um crítico dos erros da Igreja.

V

i) Todas as peças de Gil Vicente foram pensadas para serem representadas com muito poucos recursos para que pudessem ser representadas em todos os lugares.

V

j) Gil Vicente era o responsável por organizar as festas da corte.

V

k) Em 1520 Gil Vicente organizou a entrada triunfal de D. Manuel e da sua nova rainha em Lisboa. (1521)

F

2. Como explicarias a seguinte frase pronunciada por Gil Vicente?

“Acreditei sempre no Homem e pouco nos homens.”

Texto 1

Texto trabalhado em aula e transcrito do manual adotado *Com Todas as Letras* da Porto Editora das págs. 101 e 102:

O HOMEM DE QUEM FALTA SABER MUITO

Gil Vicente nasceu no reinado de D. Afonso V, alguns anos antes ou alguns anos depois de 1465, e faleceu entre 1536 e 1540.

Ignora-se a profissão e a condição social de Gil Vicente. O nome de Vicente, que não é fidalgo, sugere uma origem popular ou burguesa. Certo genealogista do século XVI dá-o como natural de Guimarães. Quanto à profissão, aceita-se geralmente que este Gil Vicente é o famoso ourives do mesmo nome que cinzelou a custódia de Belém com o ouro trazido da Quíola por Vasco da Gama, em 1503, no regresso da sua viagem à Índia. Mas é difícil conciliar a formação de um ourives nesta época com a de um homem de letras como é o nosso autor; além de que este ourives, que tinha a seu cargo enormes empreitadas, era certamente muito rico, e o Gil Vicente dos autos se declare pobre. Há outro genealogista, também do século XVI, que faz de Gil Vicente mestre de Retórica do rei D. Manuel, o que é mais aceitável. O certo é que durante cerca de trinta e cinco anos o nosso autor foi, nas cortes de D. Manuel I e de D. João III, uma espécie de organizador encartado dos espetáculos palacianos, com o encargo de festejar nascimentos e casamentos, chegadas e partidas de reis e príncipes e os dias solenes na corte, como o Natal e a Páscoa. Os seus autos nasceram das festividades palacianas, comemorando o primeiro deles, o *Monólogo do Vaqueiro*, o nascimento do futuro rei D. João III, em 1502.

É certo também que alcançou nas cortes de D. Manuel e de D. João, uma situação de prestígio e talvez de valimento que lhe permitiu certas liberdades e audácias, aliás acordes com o ambiente intelectual renovador e agitado do primeiro terço do séc. XVI a que o nosso país não escapou. Foi aquela situação privilegiada que tornou possível a Gil Vicente pregar aos frades de Santarém um sermão, em 1531, em que os censurava por terem alarmado a população da cidade fazendo-lhe crer que o terramoto ocorrido em Fevereiro daquele ano fora uma manifestação da ira de Deus por se consentirem em Portugal os cristãos-novos. Neste sermão explicou Gil Vicente aos padres que o terramoto era um fenómeno natural, e que os judeus deviam ser convertidos, sem violência, pela persuasão.

Nascimento e morte de
Gil Vicente

Questão quanto à
profissão de Gil Vicente:

- Gil Vicente ourives

- Gil Vicente mestre de
retórica do rei D. Manuel

A situação de prestígio de
Gil Vicente

Gil Vicente soube aproveitar a sua situação na corte para uma crítica atrevidíssima de diversos vícios sociais, e especialmente relativos à nobreza e ao clero. Mas fazia-o aparentemente ou realmente de acordo com o rei, a quem interessava por vezes castigar certos abusos, e que, frequentemente, por virtude da sua política de concentração do poder eclesiástico na família real, de apropriação dos rendimentos eclesiásticos e de reforço da autoridade real em fase de autoridade da Santa Sé, entrou em conflito com o clero.

A crítica social de Gil Vicente ao serviço do rei

A *Exortação da Guerra* é representada com o fim bem específico de conseguir fundos para a expedição de Azamor e de obrigar o clero português a ceder o terço dos seus rendimentos para a “guerra santa”, direito que o rei D. Manuel alcançara enviando para esse fim ao Papa a famosa embaixada de Tristão da Cunha. Mas a crítica de Gil Vicente vai, naturalmente, muito além das intenções do rei, que lhe serviam de ocasião

Um exemplo de uma crítica com segundas intenções

A carreira teatral de Gil Vicente termina em 1536, com a representação da *Floresta de Enganos*. Depois da sua morte a corte manteve fielmente o valimento que lhe dera em vida, e os seus autos continuaram a ser representados (não todos certamente). A viúva de D. João III protegeu, contra a Inquisição, a publicação completa das suas obras em 1562, sob o título *Copilaçam de todas as obras de Gil Vicente*.

A repercussão da carreira teatral de Gil Vicente

António José Saraiva in Prefácio a *teatro de Gil Vicente*, Portugália Ed.

Nota: À direita estão as sugestões de possíveis títulos dados a cada parágrafo.



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha de trabalho – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Data: ____/____/____
Nº: ____

Ficha 1

Nome: _____

1. Lê atentamente o seguinte texto, que nos fala da identidade de Gil Vicente.

Quem era Gil Vicente?

O nome Gil Vicente aparece em vários documentos entre 1509 e 1522; e se parte deles, de 1517 para trás, se refere explícita ou implicitamente a certo Gil Vicente «ourives» que foi também «mestre da balança», a outra parte, de 1520 para diante, nada diz por onde possamos identificar a profissão ou o cargo do indivíduo mencionado com o mesmo nome Gil Vicente.

- 5 Até 1517, todos os documentos se referem ao ourives Gil Vicente de maneira expressa ou implícita. Depois de 1517, nenhum outro documento contém qualquer alusão à profissão de ourives, nem matéria relacionada com ourivesaria. O Gil Vicente mencionado nos documentos de 1520 para diante ou era ourives, ou não: não temos maneira de o saber. Nada nos impede de imaginar que o ourives Gil Vicente desapareceu depois de 1517 e que todos os documentos posteriores a esta data se referem a outro indivíduo com o mesmo nome.

O problema não tem solução com base unicamente nos documentos arquivísticos.

É noutro campo que a solução deve ser procurada. A própria obra de Gil Vicente é um documento que devemos interpretar convenientemente, situando-a no meio histórico-social a que pertence.

- 15 Dentro da classe dos ourives há que distinguir duas categorias: os simples oficiais e aprendizes, trabalhando por conta de outrem, e os mestres, proprietários das oficinas, senhores dos meios de produção e da matéria-prima, com pessoal a trabalhar por sua conta.

Ora, o ourives Gil Vicente pertencia precisamente a esta segunda categoria, a dos mestres-capitalistas, porque um documento fala dos «oficiais» que trabalhavam sobre as suas ordens.

- 20 Pergunta-se agora: aquilo que sabemos do modo de vida do poeta ajusta-se ao que acabamos de conhecer do modo de vida do ourives-capitalista?

- 25 Através dos factos conhecidos e das alusões feitas nas próprias obras, sabemos que o poeta Gil Vicente vivia do seu trabalho de escritor e dos seus serviços na corte. Sabemos que ele imprimiu em vida uma edição avulsa do *Auto da Barca do Inferno* e outra do *Dom Duardos*. É de crer que estas edições (e outras que provavelmente se perderam) fossem remuneradoras, porque elas entraram na literatura chamada de «cordel», que durante séculos os editores exploraram com grande êxito.

- 30 Sabemos, por outro lado, que Gil Vicente requeria mercês régias habilitando-se para elas com o seu trabalho de escritor. Em uma representação em verso dirigida ao vedor da Fazenda, queixando-se de estar muito pobre e pedindo o despacho de uma mercê requerida, promete, como expressão do seu merecimento e do seu trabalho, uma farsa que chama *A caça dos Segredos*, «de que ficareis mui ledos». Noutros passos se refere o poeta à sua penúria (*Carta a D. João III, Auto Pastoril Português*).

Aliás, a quantidade relativamente considerável de peças, o facto de elas constituírem número quase obrigatório das festas palacianas, o facto de aceitar encomendas para fora da corte, mostram que elas constituíam um modo de vida e uma atividade permanente.

35 Ora, é de crer que o ourives capitalista de Lisboa trocasse a sua atividade comercial e industrial pela de poeta de corte dependente de recompensas aleatórias? Não. É de crer na hipótese, inverosímil, de acumular as duas atividades, ambas absorventes, e apenas invocasse para habilitação ao favor régio a sua atividade de escritor teatral? Também não.

40 O tipo de vida e a posição económica do ourives Gil Vicente são inconciliáveis com os do seu homónimo poeta da corte. O mesmo sucede com o tipo de mentalidade e cultura que encontramos expresso na obra de um e o que temos, inevitavelmente, de presumir no outro.

Não podemos fazer ideia da quantidade de coisas que sabia ou deixava de saber o ourives Gil Vicente; mas podemos estar certos que a sua educação se fez desde a infância nas oficinas de ourivesaria.

45 O ourives Gil Vicente pode ter aprendido ao longo da vida e assimilado muita experiência, mas não pode ter sido um «escolar». A sua cultura é necessariamente artesanal. Ora, a cultura do poeta Gil Vicente (deixando de fora o caudal de experiência humana que assimilou) é uma cultura escolar.

Mostra-no-lo, em primeiro lugar, o frequente emprego do latim nas suas peças. Latim estropiado, feito quase todo de frases do breviário, como tem sido notado; porque Gil Vicente não escrevia prosa latina, mas estrofes portuguesas, onde julgava a propósito, para alcançar efeitos cómicos, ou para dar solenidade litúrgica à poesia religiosa, fazer soar frases latinas u alatinadas, acessíveis ao público.

50 Provam também a formação escolar do poeta Gil Vicente as listas de autores que exhibe, satiricamente, em mais de um auto.

Em 1531, após um violento tremor de terra, os frades de Santarém alarmaram o povo pregando que se tratava de um castigo divino. Gil Vicente fez reunir os frades no claustro de S. Francisco e aí decidiu pregar-lhes, ele, a verdadeira doutrina teológica e evangélica, acerca dos terramotos e das profecias.

55 Esta demonstração, pelo seu rigor, pela sua precisão, pela arte e segurança com que é conduzida traz a marca iniludível da formação escolar.

É evidente que o poeta Gil Vicente se encontrava dentro, e não fora, da cultura clerical, e que é de dentro dessa cultura clerical que ele combate o que entende serem os erros do clero do seu tempo. É evidente que ele tem uma formação escolar e não artesanal, como necessariamente a tinha o seu homónimo ourives.

60

Em resumo:

Primeiramente, a identificação do poeta Gil Vicente com o ourives do mesmo nome não está atestada documentalmente.

65 Em segundo lugar, o ourives Gil Vicente era o proprietário de uma grande casa, dispondo de capitais importantes. O poeta Gil Vicente vivia de remunerações régias pelo seu trabalho literário e cénico.

Em terceiro lugar, o poeta Gil Vicente tem uma formação escolar-clerical, ao passo que o ourives Gil Vicente só poderia ter uma formação artesanal.

Até prova em contrário, a hipótese de que o ourives e o poeta são a mesma pessoa é um absurdo.

1.1 António José Saraiva defende neste texto, a propósito da identidade de Gil Vicente, que “a hipótese de que o ourives e o poeta são a mesma pessoa é um absurdo”. No fim do texto ele próprio resume os seus argumentos em três grandes grupos, cada um deles correspondendo a um momento do texto em que desenvolve a sua argumentação.

Preenche a tabela seguinte tendo em conta os exemplos que te são dados:

Grande tema da argumentação	Parte do texto em argumento é desenvolvido	Evidências
1.		a) Só até 1517 todos os documentos se referem ao ourives Gil Vicente de maneira expressa ou implícita; b) Depois de 1520, nenhum outro documento contém qualquer à profissão de ourives (pelo que esse Gil Vicente ou era ourives ou não).
2. Posição económica		
3.	Linhas 42 a 69	

Correção da ficha “Quem era Gil Vicente?”

Grande tema da argumentação	Parte do texto em que o argumento é desenvolvido	Evidências
1. Documentação existente	linhas 1 a 11	<p>a) Só até 1517 todos os documentos se referem ao ourives Gil Vicente de maneira expressa ou implícita;</p> <p>b) Depois de 1520, nenhum outro documento contém qualquer alusão à profissão de ourives (pelo que esse Gil Vicente ou era ourives ou não).</p>

Grande tema da argumentação	Parte do texto em que o argumento é desenvolvido	Evidências
3. Cultura	linhas 42 a 69	<p>a) A cultura do ourives Gil Vicente é artesanal.</p> <p>b) A cultura do poeta Gil Vicente é uma cultura escolar, o que é provado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o uso do latim nas suas obras; • as listas de autores que exhibe; • O sermão aos frades de Santarém em 1531.

Grande tema da argumentação	Parte do texto em que o argumento é desenvolvido	Evidências
2. Posição Económica	linhas 12 a 42	<p>a) O ourives Gil Vicente era um mestre-capitalista com posição económica confortável.</p> <p>b) O poeta Gil Vicente vivia do seu trabalho de escritor e dos seus serviços na corte (estava sobretudo dependente de mercês régias).</p> <p>c) A atividade de Gil Vicente poeta era absorvente e permanente.</p>



Ficha 2

Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

**Ficha de trabalho – Português
9º A – Ano letivo 2012/2013**

Data: ____/____/____

Nome: _____ Nº: _____

1. Com as informações que podes retirar da didascália inicial, preenche o seguinte quadro:

<i>Auto da Barca do Inferno</i>	
Género Teatral	
Autor	
Rainha que autoriza a representação do Auto	
Localização temporal da ação	
Espaço cénico em que a ação decorre	
Elementos que constituem o espaço cénico	
Destino de cada uma das barcas	
Nome e simbologia de cada barqueiro	
Nome da primeira personagem a entrar em cena	

Aula 4**GOVERNO DE
PORTUGAL**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça****Ficha de trabalho – Português****9º A – Ano letivo 2012/2013**

Data: ____/____/____

Nome: _____ Nº: _____

1. Lê a ficha informativa da pág. 170 do teu manual. Enquanto lês não te esqueças de sublinhar as partes mais importantes.

2. De acordo com os conhecimentos que adquiriste ao ler a ficha informativa, assinala a opção correta:

2.1 A maioria das palavras do latim entrou no português por...

- a) via erudita.
- b) via popular.

2.2 Com o Renascimento, escritores e homens cultos criam grande número de palavras portuguesas, que vão buscar diretamente ao...

- a) latim clássico.
- b) árabe.

2.3 Essas novas palavras, criadas sobretudo no séc. XVI e vindas por via erudita,...

- a) não sofreram uma transformação tão grande como as que vieram por via popular, e que estão na origem do português.
- b) sofreram enormes transformações.

2.4 A existência de duas vias, através das quais o latim influenciou a nossa língua, justifica que...

- a) um étimo latino possa dar origem a mais do que uma palavra portuguesa.
- b) um étimo latino só possa dar origem a uma palavra portuguesa.

2.5 As palavras divergentes são as palavras que...

- a) provêm do mesmo étimo latino
- b) provêm de étimos latinos diferentes.

2.6 As palavras convergentes são as palavras que...

- a) provêm do mesmo étimo latino.
- b) provêm de étimos latinos diferentes.

2.7 As palavras que deram origem à homonímia foram as...

- a) palavras divergentes.
- b) palavras convergentes.

Anexo 8**Parte A**

**GOVERNO DE
PORTUGAL**

Aula 1

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**



PLANO DE AULA 1 – 05-13

Português – 9ºAno – Turma A

Ano Letivo 2012/13

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades/estratégias	Materiais/Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com o tipo de texto “Resumo”. - Realçar a presença de resumos no dia-a-dia. - Motivar para a importância prática de saber resumir. 	<ul style="list-style-type: none"> - A importância do género “resumo”. - O reconto de um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a importância de “dizer muito com poucas palavras”, fazendo a ponte com respostas dos alunos no teste anterior; - Após ouvirem um reconto numa rubrica radiofónica*, alguns alunos resumem oralmente a informação importante da história que ouviram. - Pedir aos alunos sugestões relativamente a outros locais onde podemos encontrar resumos e realçar a importância dos destinatários e do objetivo comunicativo. 	-Quadro e giz;	-5 min.
			-Respostas dos alunos a perguntas de resposta controlada no teste de avaliação anterior;	
			<ul style="list-style-type: none"> - Ficheiro áudio da rubrica radiofónica <i>Mixórdia de Temáticas*</i>; - Colunas de som; - PowerPoint (slides 1-2) 	-20 min.
			*Pode ser encontrada em: https://www.youtube.com/watch?v=pp_ItYYLfOc	- 5 min.

<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar diferentes tipos de resumo com exemplos reais. - Comparar textos diferentes mas com temática idêntica. 	<ul style="list-style-type: none"> - O resumo como mediação entre textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar através do PowerPoint outros exemplos de tipos de resumo. - Ao serem apresentados exemplos concretos, os alunos terão de os associar a cada um dos seus tipos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de trabalho 1; - PowerPoint (slides 3 a 10); -Computador; -Projeto e tela; 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar textos diferentes mas com temática idêntica. - Refletir criticamente sobre documentos selecionados. - Inferir regras a partir de um texto e seu respetivo resumo. 	<ul style="list-style-type: none"> - As regras para resumir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos, e a partir de um exemplo de resumo escolar, os alunos terão de inferir algumas dicas para resumir. (caso se revele demasiado complicado, o professor poderá projetar alguns tópicos orientadores – ver PowerPoint). . Essas propostas serão apresentadas à turma e completadas com sugestões do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; -Projeto e tela; -PowerPoint; - Fichas de trabalho 2; 	<ul style="list-style-type: none"> -20 min. - 20 min.

Sumário: - O resumo: onde o podemos encontrar.

- Regras para resumir – trabalhos de grupo.

Aula 1

Parte B

PowerPoint 1



TOCA A RESUMIR!

Adaptado de *Resumir é fácil* (Fernandes & Campos 2003) e de *Resumo* (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli 2005)

UM RESUMO DEPENDE DO SEU TIPO

DESTINATÁRIOS

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

UM RESUMO DEPENDE DO SEU TIPO

RESUMO DE LIVRO

RESUMO NA CONTRACAPA DE UM LIVRO

RESUMO ESCOLAR

CRÍTICA DE FILME

RESENHA CRÍTICA DE LIVRO

RESUMO (INTRODUTÓRIO A ARTIGO CIENTÍFICO) OU ABSTRACT

EXEMPLO 1



Sepúlveda, Luis (2008) *História de uma Gaiivota e do Gato que a ensinou a voar*, Alfragide: Edições ASA, 20^a ed.

EXEMPLO 2

Este artigo descreve uma proposta de ensino do género resumo escolar/académico, tendo por base o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD). São apresentados, inicialmente, a definição do modelo adotado para o ensino do resumo e os motivos da escolha desse género. Em seguida, são apresentados os conceitos teórico-metodológicos fundamentais que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo. As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto género, uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus respetivos contextos de produção, guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas.

Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2005) *O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Género*, SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 89-101

EXEMPLO 3

MONET, A SUA REVISTA DA NET. ED. GLOBO FEVEREIRO/2004. ▶

DIA 29 • DOMINGO • 22h



Ben Kingsley (esq.) e Liam Neeson

O Oskar dos judeus

A **Lista de Schindler** é uma obra-prima e pode ser considerado um dos melhores trabalhos do diretor Steven Spielberg. Baseado em fatos reais, narra a história do empresário polonês Oskar Schindler (Liam Neeson), que usou quase todo o seu dinheiro para libertar mais de mil judeus de campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. O filme, inédito no AXN, ganhou sete das doze estatuetas do Oscar ao qual foi indicado.

EXEMPLO 4



Schier: história de melancolia

Saturno no Trópicos, de Maurício Schier. «Correio da Manhã», 274 páginas, 29 reais — Em seu novo livro, o jornalista Maurício Schier trata a ficção de uma forma peculiar: o ensaio. Saturno no Trópicos é um estudo sobre a melancolia, e contém cinco anos de pesquisa ao escritor. Não se trata de uma obra difícil ao contrário, sua linguagem é sempre acessível e envolvente. Schier entoa o tema em vários momentos históricos. Fala da literatura do século XIX, da psicanálise e da Renascença dos grandes avanços científicos. Mas seu objetivo é, sobretudo, compreender a melancolia à moda brasileira e traçar uma história dela.

Schier examina a cultura nacional desde os primeiros tempos até o século XX — tratando de personagens como Jeca Tatá, de Monteiro Lobato, e Macário, de Mário de Andrade. —

Até
do
se. O
e se al
mimo
—Alves

VILA, 28 DE MAIO DE 2009.

EXEMPLO 5

VÁ DIRETO AO TERCEIRO

Saiba como são os dois primeiros filmes

"A Sociedade do Anel" (2001)
Num lugar chamado Terra Média, um poderoso anel de invulnerabilidade que todos devem como perdido é achado em poder de um hobbit chamado Bilbo, espécie de duende da floresta. Certo dia, Bilbo decide deixar o Condado, cidade dos hobbits, e o anel é entregue a seu sobrinho, Frodo, para que seja destruído nos fozes da montanha da Perdição. Junto com três amigos, Sam, Merry e Pippin, os hobbits fogem do Condado e juntam-se a Aragorn, o anão Gimli, o elfo Legolas, o cavaleiro Boromir e, e o mago Gandalf para assegurar a destruição do objeto. Mas a jornada não é fácil, e aos poucos o grupo vai se separando: Gandalf cai em um abismo enquanto luta com o demônio Balin; Frodo e Sam partem para a montanha da Perdição, seguidos por Gollum, uma criatura que já possuiu o anel e o user de volta; Boromir morre; e Merry e Pippin são sequestrados.



"As Duas Torres" (2002)

Frodo e Sam seguem viagem para a montanha da Perdição acompanhados de Gollum, que tem dupla personalidade. O resto do grupo rumo a cidade de Helim para libertar de um feitiço o bondoso rei Theoden. Quebrado o encanto, o rei resolve levar seu povo ao abismo de Helim para fugir de um ataque de orcs. O lugar é atacado e a batalha é ganha, mas Aragorn, Legolas, Gimli e Gandalf sabem que o pior ainda está por vir. Enquanto isso, seres zombeados como Ents promovem um ataque à torre da Lengard como vingança a destruição das florestas por obra do malvado Saruman. Sam, Frodo e Gollum, que planeja uma emboscada para reaver o anel, seguem sua viagem.



EXEMPLO 6



O QUE É IMPORTANTE PARA FAZER UM RESUMO:

- Perceber que TIPO de resumo teremos de fazer:
 - Quais os seus destinatários;
 - Qual o seu objetivo comunicativo.
- Entender BEM o que queremos resumir!!!

PARA RESUMIR....

Na tua ficha tens um texto e o seu resumo correspondente. Comparando os dois textos, tenta formular algumas regras para resumir.

Para te ajudar, podes ter em conta os seguintes tópicos:

- O que se apaga?
- O que se mantém?
- O que se reformula?

DICAS PARA RESUMIR SUGERIDAS PELOS ALUNOS (A ESCREVER EM AULA, AQUI OU NO QUADRO)

1.



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha de trabalho 1 – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Data: ____/____/____

Nome: _____ Nº _____

1. Observa os vários exemplos que vão sendo passados no PowerPoint e relaciona-os com os vários tipos de resumos.

- Resumos de filme – texto nº
- Resumo (introdutório a artigo científico) ou abstract – texto nº
- Resumo de livro – texto nº
- Crítica de filme – texto nº
- Resenha crítica de livro – texto nº
- Resumo na contracapa de um livro – texto nº



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha de trabalho 1 – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Data: ____/____/____

Nome: _____ Nº _____

1. Observa os vários exemplos que vão sendo passados no PowerPoint e relaciona-os com os vários tipos de resumos.

- Resumos de filme – texto nº
- Resumo (introdutório a artigo científico) ou abstract – texto nº
- Resumo de livro – texto nº
- Crítica de filme – texto nº
- Resenha crítica de livro – texto nº
- Resumo na contracapa de um livro – texto nº



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça

Ficha de trabalho 2 – Português

9º A – Ano letivo 2012/2013

Data: ____/____/____

Nome: _____ Nº _____

1. Em baixo tens um texto e o seu resumo correspondente. Comparando os dois textos, tenta formular algumas regras para resumir.

“Aparentemente, tudo corria bem. A ilha prosperava ao sol, com as suas culturas, os seus rebanhos, os pomares e as casas que iam sendo construídas de semana para semana. Sexta-Feira trabalhava arduamente, e Robinson trabalhava como um senhor.

Na realidade, porém, nenhum era feliz. Sexta-feira era dócil por gratidão. Queria agradar a Robinson, que lhe salvara a vida. Mas não compreendia nada de toda aquela organização, aqueles códigos, aquelas cerimónias, e nem sequer a razão de ser dos campos cultivados, dos animais domesticados e das casas. Não via qualquer sentido em tudo aquilo. Robinson bem lhe explicara que assim se procedia na Europa, nos países civilizados, mas Sexta-Feira não via por que razão se devia fazer a mesma coisa numa ilha deserta do Pacífico. Robinson, por seu lado, bem via que Sexta-feira, intimamente, não aprovava aquela ilha demasiado bem administrada e que era a obra da sua vida. Não havia dúvida de que Sexta-Feira fazia o melhor que podia, mas logo que tinha um momento livre só lhe dava para a asneira.”

Michel Tournier, *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*, Ed. Presença, 1994

RESUMO:

“Aparentemente, tudo corria bem: a ilha desenvolvia-se; Sexta-Feira trabalhava; Robinson mandava.

Na realidade, nenhum era feliz: Sexta-Feira não encontrava sentido para nada do que faziam e Robinson apercebia-se da insatisfação de Sexta-Feira.”

Manual Com Todas as Letras, Porto Editora, 2012

Parte A

GOVERNO DE
PORTUGAL

Aula 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



PLANO DE AULA 2 – -05-13

Português – 9ºAno – Turma A

Ano Letivo 2012/13

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades/estratégias	Materiais/Recursos	Tempo
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuem para a construção de aprendizagens.	- Elementos importantes na elaboração de um resumo.	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir a sistematização de algumas regras importantes para resumir um texto. - Pedir aos alunos que sublinhem as palavras-chave do texto original. - Comparar as sugestões dos alunos com as sugestões apresentadas no manual adotado, pág. 90. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de trabalho; - PowerPoint (slides 13-14); -Computador; -Projektor e tela; - Manual adotado <i>Todas as Letras</i> da Porto Editora. 	- 15 min.
- Rever as várias fases de construção de um texto	- A estrutura interna de um texto.	- Em trabalho de pares, os alunos elaboram, para a síntese anterior, tópicos que resumam a informação mais importante do texto. (ver ficha 2)	- PowerPoint (slide 15);	- 15 min.

<p>- Apropriar-se de algumas estratégias para a construção de textos.</p> <p>- Encontrar sentidos para as fases de construção de um texto</p> <p>- Rever os conectores discursivos.</p>	<p>-As fases de elaboração de um texto.</p> <p>- Os conectores discursivos.</p>	<p>- Corrige-se o trabalho anterior em grande grupo, confrontando as várias sugestões dos alunos.</p> <p>- Esses tópicos são relacionados com a estrutura de um texto e, por conseguinte, com as fases de produção de um texto.</p> <p>- A professora apresenta aos alunos a “tarefa final”: escrever um texto para a contracapa de um livro como se os próprios alunos trabalhassem numa editora. (ver ficha 3)</p> <p>[O três melhores textos seriam publicados no jornal da escola, promovendo a leitura dessas obras.]</p> <p>- Faz-se uma breve revisão dos conectores discursivos, úteis na tarefa que os alunos terão de executar.</p>	<p>-Computador; -Projeto e tela; - Fichas de trabalho 2 e 3; - Caderno.</p>	<p>- 10 min.</p> <p>- 10 min.</p>
<p>- Distinguir informação principal de informação acessória.</p> <p>- Localizar e selecionar informação relevante para a concretização de um projeto de trabalho.</p>	<p>- Produção de um resumo e da sua correspondente planificação.</p>	<p>- Os alunos elaboram individualmente a planificação e o texto final, que serão entregues no final da aula à professora.</p>	<p>- Papel e caneta;</p>	<p>-35 min.</p>

- Produzir um texto que revele a tomada de consciência do que é um resumo.				
--	--	--	--	--

Sumário: - As fases de elaboração de um texto: planificação, elaboração e revisão.

- Os conectores discursivos.

- Elaboração de um resumo.

Parte B

PowerPoint

ETAPAS A SEGUIR

1. Ler o texto;
2. Rer o texto;
3. Sublinhar no enunciado as palavras-chave;
4. Encontrar os seus momentos / Dividir em partes e registar os tópicos essenciais ou atribuir títulos-resumo a cada um desses momentos;
5. Planear o resumo recorrendo a tópicos;
6. Redigir o resumo.

*Podes também consultar a
pág. 90 do teu manual*

ESTRATÉGIAS A USAR

1. Eliminar os exemplos e citações entre aspas;
2. Evitar comentários e opiniões;
3. Optar por construções mais económicas e englobantes;
ex: Hoje em dia > Atualmente; De uma forma brusca > Bruscamente
4. Utilizar o gerúndio;
ex: “Ao estimular o crescimento” > estimulando o crescimento.
5. Recorrer aos articuladores de discurso.

*Podes também consultar a
pág. 90 do teu manual*

CONECTORES DISCURSIVOS

In Fernandes & Campos (2003), Resumir é fácil, Lisboa: Plátano Editora, 10

Adição	E, pois, além disso, não só... mas também, por um lado... por outro	Exemplificar	Por exemplo, isto é, como se pode ver, é o caso de
Causa	Pois, pois que, porque, dado que, já que, uma vez que, porquanto	Fim	Para, para que, com o intuito de, a fim de, com o objetivo de
Consequência	Por tudo isto, de modo que, de tal forma que	Hipótese	Se, a menos que, supondo que, admitindo que, salvo se, exceto se
Conclusão	Portanto, logo, enfim, em conclusão, concluindo, em suma	Ligação temporal	Após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, quando
Chamar a atenção	Note-se que, atente-se em, repare-se, veja-se, constate-se	Oposição	Mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, por outro lado
		Resumo	Por outras palavras, ou melhor, ou seja, em resumo, em suma
		Semelhança	Do mesmo modo, tal como, assim como, pela mesma razão



Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça
Ficha de trabalho 3 – Português
9º A – Ano letivo 2012/2013

Anexo 8

Nome: _____ Data: ____/____/____
Nº _____

Imagina que trabalhas numa editora e que vai ser lançada uma nova edição do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Coube-te a ti a tarefa de escrever o resumo que constará da contracapa do livro. O que escreverias?

Terás de entregar o teu texto ao teu professor assim como a planificação que fizeste antes de o redigir.

Algumas estratégias que deves usar:

1. Eliminar os exemplos e citações entre aspas;
2. Evitar comentários e opiniões;
3. Optar por construções mais económicas e englobantes;
ex: Hoje em dia > Atualmente; De uma forma brusca > Bruscamente
4. Utilizar o gerúndio;
ex: “Ao estimular o crescimento” > estimulando o crescimento.
5. Recorrer aos articuladores de discurso.

Atenção! Lembra-te das três fases para a elaboração de qualquer texto escrito:

- 1. Planificação**
- 2. Execução**
- 3. Revisão**

E não te esqueças de usar no teu texto...

→ **Conectores discursivos¹**

Adição	E, pois, além disso, não só... mas também, por um lado... por outro
Causa	Pois, pois que, porque, dado que, já que, uma vez que, porquanto
Consequência	Por tudo isto, de modo que, de tal forma que
Conclusão	Portanto, logo, enfim, em conclusão, concluindo, em suma
Chamar a atenção	Note-se que, atente-se em, repare-se, veja-se, constate-se
Exemplificar	Por exemplo, isto é, como se pode ver, é o caso de
Fim	Para, para que, com o intuito de, a fim de, com o objetivo de
Hipótese	Se, a menos que, supondo que, admitindo que, salvo se, exceto se
Ligação temporal	Após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, quando
Oposição	Mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, por outro lado
Resumo	Por outras palavras, ou melhor, ou seja, em resumo, em suma
Semelhança	Do mesmo modo, tal como, assim como, pela mesma razão

¹ In Fernandes & Campos (2003), *Resumir é fácil*, Lisboa: Plátano Editora, 10



GOVERNO DE
PORTUGAL

Aula 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Parte A

PLANO DE AULA 3 – -05-13

Português – 9ºAno – Turma A

Ano Letivo 2012/13

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades/estratégias	Materiais/Recursos	Tempo
- Confrontar e avaliar hipóteses de aperfeiçoamento de texto.	- Aperfeiçoamento de texto em aspetos como a construção do parágrafo e da frase, a pontuação, o vocabulário e a ortografia.	- Corrigem-se com toda a turma algumas frases que exemplificam alguns erros frequentes nos textos dos alunos. Essas frases são retiradas das produções escritas dos alunos, mas sem identificar o seu autor.	- Textos elaborados pelos alunos; - Quadro e giz.	20 min.
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de autocorreção. - Utilizar um código de correção de textos para reescrita individual de um texto.	- Aperfeiçoamento de texto em aspetos como a construção do parágrafo e da frase, a pontuação, o vocabulário e a ortografia.	- A professora entrega as produções escritas dos alunos, juntamente com as planificações. Informa que não foi feita uma correção pela docente: os textos apenas estão assinalados de acordo com uma sinalética de correção (que é entregue aos alunos) para que sejam estes a fazer a autocorreção e a reescrita dos seus textos.	- Textos elaborados pelos alunos; - Quadro e giz;	20 min.

		<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos reescrevem individualmente cada texto com o apoio de dicionários e gramáticas. - A professora colocará as versões corrigidas no <i>moodle</i>, sem identificar os autores dos textos, e os alunos votarão nos três melhores resumos.² 	<ul style="list-style-type: none"> - Dicionários da língua portuguesa e gramáticas; - Fotocópia da sinalética de correção. 	
--	--	---	--	--

Sumário: - Correção de alguns erros frequentes.

- Autocorreção das produções escritas dos alunos.

² Será a versão autocorrigida pelos alunos que será avaliada tendo em conta os critérios de correção habituais para as produções escritas e também algumas especificidades que têm a ver com o género de texto elaborado.

Aula 3

Parte B



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

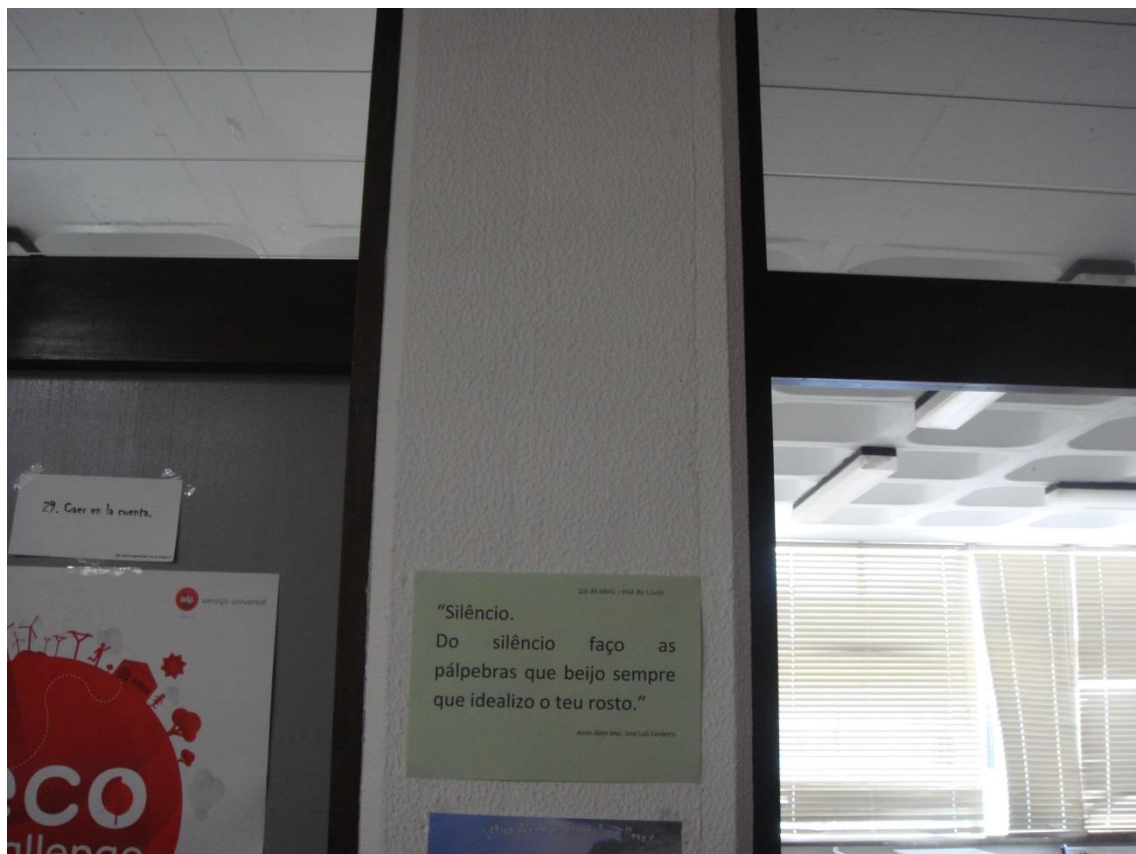


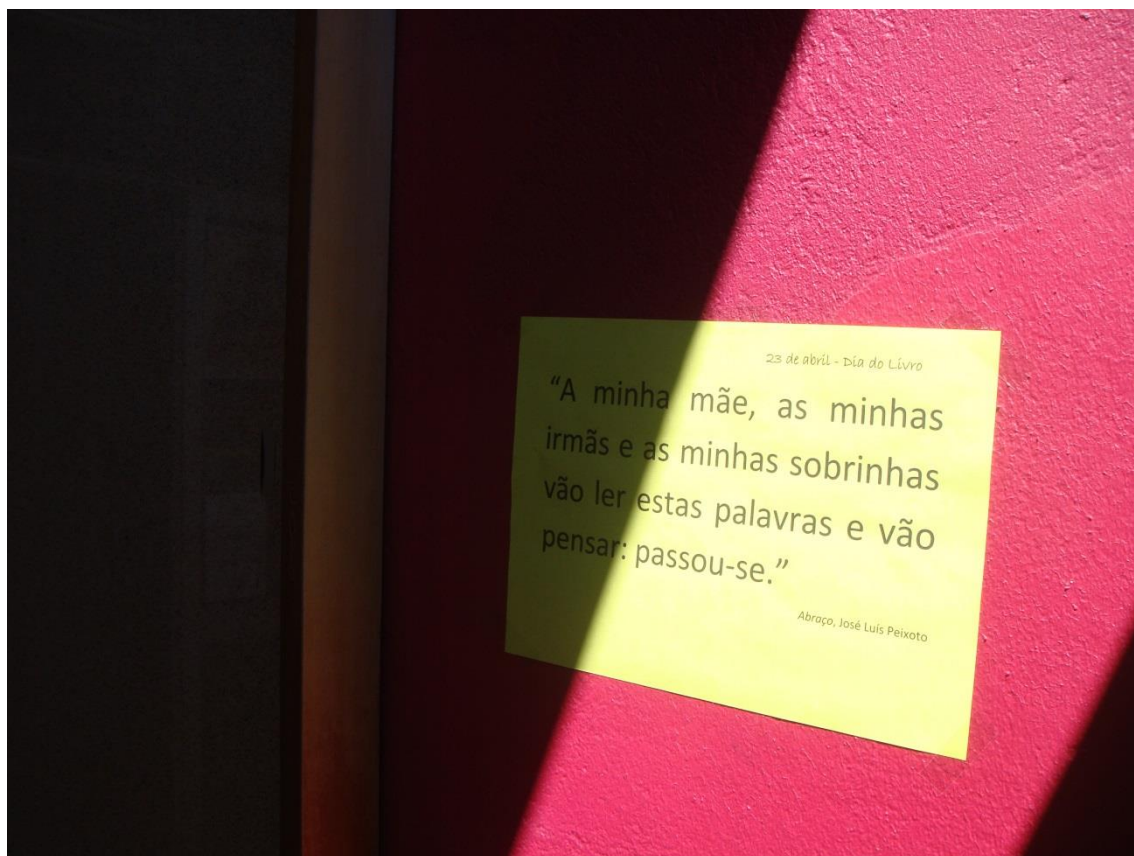
Escola E. B. 2, 3/S de José Relvas - Alpiarça
Sinalética de correção de textos – Português
9º A – Ano letivo 2012/2013

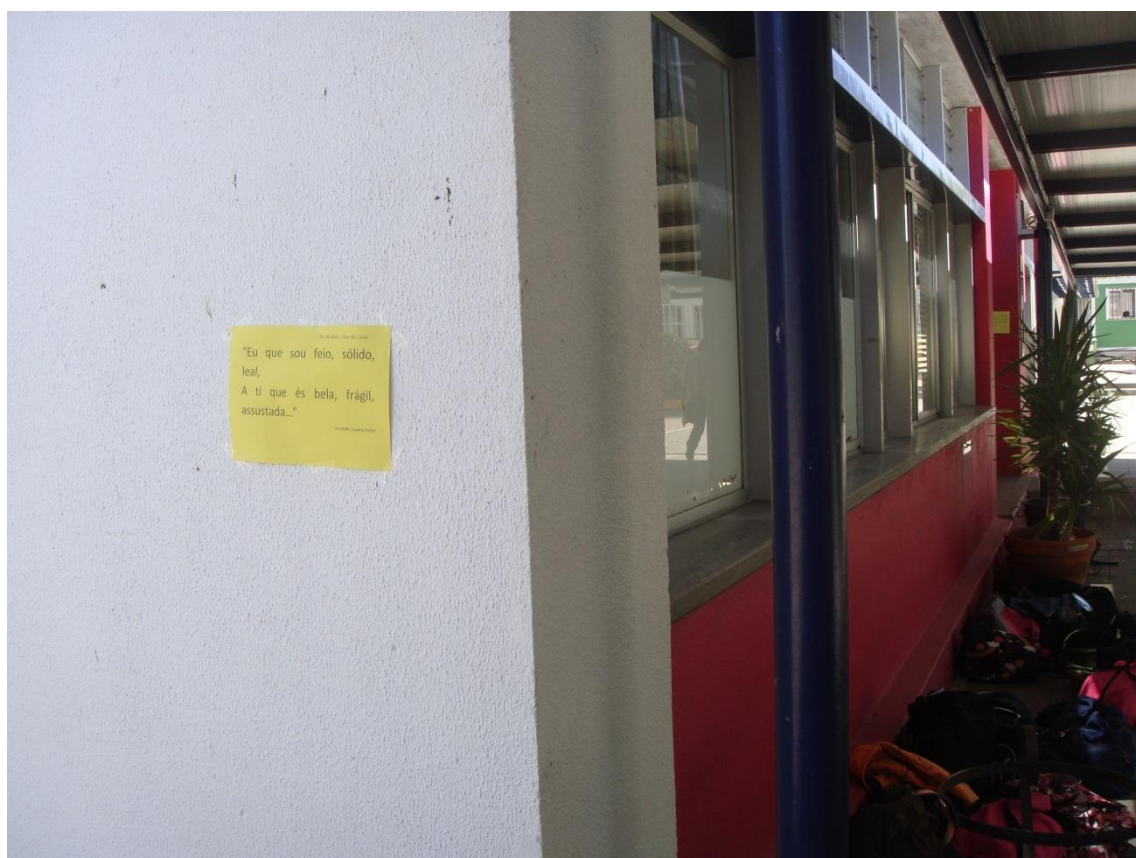
O	Ortografia	ex. A Ana deu um <u>concelho</u> ao João.
LM	Letra maiúscula ou minúscula	ex. Gosto muito de <u>lisboa</u> . ex. Gosto muito da <u>Primavera</u> .
A	Acentuação	ex. A Ana <u>ia</u> ao mercado. / Nós <u>tinhamos</u> muitas camisolas.
P	Pontuação	ex. O Zé <u>,</u> comeu o bolo. / O Zé <u>,</u> comilão como sempre <u>,</u> comeu o bolo.
V	Inserir uma palavra.	ex. O Zé comeu <u>o</u> bolo.
//	Dividir a frase.	Colocar nesse preciso lugar um ponto final.
/	Separar	ex. <u>A</u> / <u>gente</u> gosta muito de bolo.
[]	Excluir, desnecessário	Alguma parte da frase pode ser retirada para que o texto fique mais correto (pode ser uma palavra, uma expressão, ou até uma vírgula que, não sendo completamente incorreta, é desnecessária).
R ---	Repetitivo, redundante.	ex. Fui a um café cujo <u>o seu</u> dono tem um nome engraçado. Informação que pode ser compactada, de forma a ser mais adequada a um resumo. Ex: de forma rápida > rapidamente
§	Parágrafo	Inserir um parágrafo onde se encontra o símbolo.
§	Sem parágrafo	Retirar parágrafo existente.
C	Coerência	Texto é incoerente. (ex. Ele tinha longos cabelos e era careca.)
RL	Registo de língua	Adequação das expressões ou do vocabulário utilizado(s).
Cor	Coordenação	Coordenação incorreta tendo em conta que só se podem coordenar elementos semelhantes (nomes com nomes, adjetivos com adjetivos, frases com frases...)
VB	Tempo ou modo verbal incorretos	ex. O facto de o Zé não <u>notou</u> foi surpreendente.
CV	Concordância verbal	ex. As pessoas <u>procura</u> recursos.
CN	Concordância nominal	ex. Não é normal uma pessoa querer morar tão <u>isolado</u> .
Rg	Regência do verbo	ex. Jogar futebol incluía-se <u>das</u> coisas de que mais gostava. (em) ex. As coisas <u>que</u> mais gosto são as mais simples. (de)
?	Difícil de entender.	
]	Períodos muito extensos com assuntos misturados.	
ID ----	Informação desnecessária, que pode ser retirada por não ser importante o suficiente para constar num resumo.	
Outros:	Chama a atenção para uma parte do texto. A razão será explicada conforme o contexto em questão.	

Anexo 9

Atividades dia do livro – 23 de abril







Atividade semana das línguas



